Governador do Estado do Paraná
Roberto Requião

Secretária de Estado da Educação – SEED
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Diretor Geral da Secretaria de Estado da Educação
Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendente da Educação
Alayde Maria Pinto Digiovanni

Chefe do Departamento da Diversidade
Wagner Roberto do Amaral

Coordenadora do Núcleo da Gênero e Diversidade
Dayana Brunetto Carlin dos Santos

Organização
Dayana Brunetto Carlin dos Santos

Débora Cristina de Araujo

Equipe Técnico-Pedagógica do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
Jacqueline Luzzi

Katia Cristina Dias da Costa

Melissa Colbert Bello

Assessora Pedagógica
Jimena Furlani

Colaboradores
Irene de Jesus Andrade Malheiros

Jacqueline Luzzi

Jorge Miguel Malheiros

Sílvio Alves

A organização desse material, pela equipe de Sexualidade – Dayana Brunetto Carlin dos Santos e Débora Cristina de Araujo – iniciou-se no período de gestão do Sr. Secretário de Estado da Educação Maurício Requião, sob a chefia da professora Fátima Ikiko Yokohama – Diretora de Políticas e Programas Educacionais e coordenação do professor Sandro Cavalieri Savoia, da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

PALAVRA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

Ao nos aproximarmos das nossas escolas, observamos as múltiplas determinações, sua cultura, as influências do ambiente e as diversas interferências do processo educacional nelas próprias e no seu entorno, trazendo o seu significado, as oportunidades criadas, os processos nelas vividos e as experiências ali realizadas.

O desafio maior é sem dúvida, o conhecimento em si, razão do nosso trabalho e função essencial da escola. No entanto, constantemente vai além, demonstrando-nos demandas novas, exigindo um posicionamento em relação aos novos desafios que se apresentam para a educação e que devem ser trabalhados neste contexto, tanto para os(as) profissionais da escola, como para os(as) educandos(as), seus pais e mães e a comunidade, em toda a complexidade de cada um desses segmentos. Tais desafios trazem as inquietudes humanas, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando-nos a avaliar os enfrentamentos que devemos fazer. Implica, imediatamente, a organização de nossas tarefas e o projeto político-pedagógico que aponta a opção pela direção educacional dada pelo coletivo escolar, nossos planos, métodos e saberes a serem enfrentados, para hoje, sobre o ontem e com a intensidade do nosso próximo passo.

A relativização constante nos impele a pedir mais: mais estudos, pesquisas, debates, novos conhecimentos, e aquilo que nos abastece e reconhecemos como valoroso, inserimos e disponibilizamos nessa escola que queremos fazer viva – replanejamos e reorganizamos nossas práticas. Os princípios, sem dúvida, diretrizes que nos guiam são os mesmos, os quais entendemos como perenes. A escola é, na nossa concepção, por princípio, o local do conhecimento produzido, reelaborado, sociabilizado dialeticamente, sempre na busca de novas sínteses, construídas na e com a realidade.

A tarefa de rever a prática educativa nos impulsiona para que voltemos aos livros, analisemos os trabalhos desenvolvidos por nossos professores e professoras, adicionemos, co-participemos, contribuamos, façamos a releitura das realidades envolvidas e caminhemos para o futuro.

Este Caderno é um pouco de tudo isso e que pretende dar apoio a diferentes propostas emanadas das escolas. É uma produção que auxilia nas respostas dadas aos desafios que pairam sobre nossa ação escolar e precisam ser analisados, bem como refletidos para as necessárias intervenções e superações no contexto educacional.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A SEXUALIDADE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Apresentamos o caderno temático sobre sexualidade que discute questões de gênero, doenças sexualmente transmissíveis, educação sexual, entre outros temas correlatos. Reafirmamos, nesta produção, que a escola é um dos espaços privilegiados para discussões qualificadas sobre sexo e sexualidade e sobre as relações que se estabelecem entre mulheres e homens nos diferentes momentos históricos da nossa sociedade.

A necessidade de trazermos o tema para o interior das instituições de ensino se justifica pelo intuito maior de proporcionar a toda a comunidade escolar, o acesso a informações sérias e interpretações críticas acerca de diversos assuntos e situações que permeiam a sociedade contemporânea. Entendemos que a compreensão da realidade em que estamos inseridos é fundamental, pois é por meio do conhecimento que nos emancipamos; é por meio do conhecimento que nos damos conta de que as questões afetas à sexualidade são tratadas de forma diferenciada, de acordo com o momento histórico em que se manifestam.

Podemos afirmar que a sexualidade e suas formas de expressão são produções humanas e, como tais, estão sujeitas a uma série de determinantes socioeconômicos. Assim, as desigualdades de direito e de fato que observamos quando falamos de mulheres e homens são produções históricas, e, portanto, passíveis de mudanças. Da mesma forma, é possível a superação de outros tipos de preconceito sexual.

Ao trazemos este debate para o interior das escolas estaduais, queremos dar mais um suporte para que se faça uma ampla discussão dos fatores que infuenciam na configuração das condições em que nos encontramos em relação ao conhecimento e à vivência da sexualidade para, conseqüentemente, termos plenas condições de agir cotidianamente no sentido de construir uma sociedade que saiba tratar com as diferenças. Assumimos mais esta tarefa, cônscios de que a garantia do pleno respeito às diferentes formas de expressão dos sujeitos é fundamental para o sucesso do projeto de educação com qualidade para todas e todos que seguimos construindo na educação do Paraná.

Alayde Maria Pinto Digiovanni

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Compondo o ineditismo desta obra, é com satisfação que o Departamento da Diversidade por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS apresenta o seu primeiro Caderno Temático pautando reflexões relacionadas à sexualidade. Essa publicação constitui-se de artigos acadêmicos relevantes para a discussão crítica sobre as relações entre os gêneros e a diversidade sexual nas escolas.

Esse material foi pensado e produzido para subsidiar a prática pedagógica e reflexiva dos profissionais da Rede Estadual de Educação e as ações de formação continuada dos professores e professoras, possibilitando significado, sentido e coragem para o enfrentamento e à transformação de uma realidade social de preconceito, discriminação e exclusão nas escolas. Está intimamente ligado aos objetivos da Secretaria de Estado da Educação em garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas, independentemente da orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Pautar reflexões críticas acerca da sexualidade, das relações entre os gêneros e da diversidade sexual nesse Caderno Temático revela a posição institucional da SEED de dar visibilidade ao enfrentamento do sexismo, da homofobia e do racismo, bem como de debater a prevenção e promoção da saúde no espaço escolar, na perspectiva do respeito aos diferentes sujeitos educandos/as e educadores/as. Essas reflexões pretendem contribuir para superar os índices de evasão escolar ainda existentes nas escolas, muitas vezes provocados por atitudes explícitas e/ou veladas de preconceito e discriminação.

Ao assumir as questões de gênero e diversidade sexual articuladas às políticas públicas educacionais e as demandas dos movimentos sociais, a SEED evidencia o reconhecimento dos direitos e compromisso para com os sujeitos implicados nessas discussões e considera em seus encaminhamentos os pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia e a diversidade sexual.

Desejamos uma excelente leitura a todas e todos!!

Wagner Roberto do Amaral

CHEFE DO DEPARTAMENTO DA DIVESIDADE

SUMÁRIO

SUGESTÕES DE FILMES, LIVROS E SÍTIOS

INTRODUÇÃO

Pensar em sexualidade na escola implica em, muitas vezes, reconsiderar posições, conceitos e *pré*-conceitos. Nesse sentido, a educação escolar representa o caminho para o estabelecimento de uma Educação Sexual que visa, ao mesmo tempo que o respeito à livre orientação sexual em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia, a construção de um ambiente pedagógico onde os conhecimentos científicos acerca deste assunto possam ser difundidos com domínio e propriedade.

Sendo assim, este Caderno de Sexualidade apresenta uma proposta inovadora e, talvez para alguns, até ousada, com produções de especialistas de diversas áreas tratando a sexualidade como uma construção social e os sujeitos históricos como seres sexuados.

Com o texto *Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias*, as autoras procuram explicitar noções e conceitos sobre a sexualidade e as relações entre os gêneros. Esse artigo se constitui em uma explicação prévia de alguns conceitos que serão abordados nos outros textos.

O artigo *Pensar a sexualidade na contemporaneidade* apresenta um panorama da sexualidade ao longo da história e o que se discute atualmente. Em *Encarar o desafio da Educação Sexual na escola,* a autora discorre sobre as implicações da inserção da educação para a sexualidade em âmbito escolar, apresentando "Princípios para uma Educação Sexual na Escola" nas diversas disciplinas do currículo.

Encerrando esse bloco de textos sobre a conceituação de sexualidade, o artigo *Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual* discorre sobre a importância do estudo da sexualidade em sala de aula e propõe uma epistemologia da Educação Sexual na escola.

Ao pensar diretamente na sala de aula, o artigo *Educação sexual: algumas possibilidades didático-metodológicas* sugere alternativas para discutir-se questões de gênero a partir de filmes em disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Continuando as reflexões acerca das relações entre os gêneros, em *Questões de Gênero na escola e no recreio: articulações possíveis?* pode-se entender melhor como se processam o que a sociedade estabelece como "coisas de homem" e "coisas de mulher".

Considerando aspectos de vulnerabilidade, o artigo *Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar*, aborda possibilidades de pensar a educação e a saúde como recursos indispensáveis para a construção de uma educação sexual efetiva. Em *Violência contra a mulher: um problema de saúde pública,* é apresentado um retrospecto de como a violência sexual vem atingindo grupos humanos, especialmente mulheres e crianças, e o que está sendo feito em âmbito educacional e principalmente na área da saúde.

Em se tratando especificamente de aspectos que envolvem a saúde sexual, o artigo *Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais* discute as experiências desenvolvidas no combate às DST/Aids, com o intuito de problematizar e pensar possibilidades para a educação.

Em *Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social,* a autora trata das representações acerca do conceito de naturalidade atribuído a mulheres e homens e propõe apontar aspectos que corroboram para essa construção. Nesse sentido, o artigo *Representações da mulher e do feminismo na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual* aponta justamente aspectos das propagandas veiculadas em revistas e mídia impressa no Brasil que contribuem para a atribuição de papéis específicos para as pessoas (mulheres e homens).

É importante ressaltar que os referidos artigos são de responsabilidade de suas autoras e de seus autores, cabendo à comissão o convite e a seleção dos textos.

Assim, este Caderno propõe aos/às professores/as da rede pública do Estado do Paraná, bem como a todas as pessoas que a ele tiverem acesso, possibilidades de pensar a sexualidade como construção social, história, cultural e, portanto, indissociável do discurso escolar.

SEXUALIDADES E GÊNEROS: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (DPPE/SEED) dayana@pr.gov.br[1]

Débora Cristina de Araujo (DPPE/SEED) debbora@seed.pr.gov.br[2]

Uma idéia que não é perigosa não merece ser chamada de idéia.
Oscar Wilde (*The Soul of Man under Socialism* – 1891)

Resumo

O presente artigo pretende apresentar conceitos gerais acerca dos estudos recentes sobre as relações entre gêneros e sexualidades. Inicialmente propõe que nos despojemos de conceitos preconcebidos acerca da orientação sexual manifestada sob diversas formas e que, independentemente de nossas vontades, adentra os ambientes escolares. Também discute a importância das escolhas lingüísticas que fazemos como demonstração das impressões adquiridas no nosso convívio social. Concomitantemente, propomos a efetivação da postura de respeito aos direitos humanos e à diversidade na perspectiva da educação escolar, sobretudo. Por fim, apresentamos a legislação pertinente a essas discussões, propondo uma mudança nas práticas de nossas professoras e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sexualidades; Gêneros; Orientação Sexual; Direitos Humanos.

1 Mestranda em Educação pela UFPR. Pós-graduada em Sexualidade Humana e graduada em Ciências – Biologia. Técnica-pedagógica da equipe de Sexualidade na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/SEED – PR.

2 Mestranda em Educação pela UFPR. Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literaturas e graduada em Letras – Português/ Inglês. Compôs, durante a produção do Caderno, a equipe de Sexualidade na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/SEED – PR. Atuou como técnica-pedagógica da equipe de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.Em 2007 e hoje atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino.

Introdução

Este artigo foi elaborado especialmente para as professoras e os professores das diversas disciplinas escolares da Educação Básica da rede pública estadual de ensino e propõe-se explicitar algumas noções e conceitos acerca da sexualidade. Por isso, antes de qualquer coisa, solicitamos às/aos colegas que se dispam, previamente, de seus preconceitos e compreendam que, primeiramente, estaremos tratando de questões que envolvem diretamente *pessoas*, na perspectiva dos direitos humanos constituídos e fundamentados na Constituição da República Federativa do Brasil quando diz, sobretudo, que um dos objetivos fundamentais é "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, IV).

A fundamentação em Direitos Humanos foi escolhida, em detrimento da abordagem que trabalha os valores humanos nas escolas, por ser aquela uma preocupação em âmbito federal e estadual que prioriza uma abordagem pedagógica dos conteúdos pertinentes à sexualidade desprovida de preconceitos, discriminações e de crenças pessoais. No entanto, essas questões nem sempre foram abordadas com esse cuidado.

Com o advento das revoluções modernas que estabeleceram os modelos de legislação para grande parte do mundo ocidental, o conceito de direitos e deveres vem se alterando. A própria definição de gênero, de infância, de sexualidade, de família e tantas outras balizas constitutivas da sociedade sofreram modificações.

Um exemplo que pode ilustrar isso é a idéia de criança, que nem sempre foi a mesma que concebemos hoje. Para Manuel Pinto (1997):

> (...) na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura *(homunculus)*: trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos (p. 35).
>
> Quanto mais recuarmos nessa história, mais probabilidade teremos (...) de nos confrontarmos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças. Práticas como o abandono e o infanticídio, a entrega dos filhos a outrem para os criar, as célebres rodas de expostos, etc., seriam disso eloqüente exemplo (p. 38).

Ao se tratar de sexualidade, a variação é a mesma:

> O estudo de outras culturas, a partir da antropologia e da história, foi mostrando as diversas mudanças de um momento para outro, de um povo para outro e também as diferenças dentro de uma mesma cultura. Mostrou também que as relações pessoais, a família e o sexo são elementos construídos de acordo com a economia, o tipo de trabalho, a tecnologia, a religião e a ciência. (NALU FARIA[3], 1998, p. 11).

3 Optamos por dar visibilidade às autoras citadas, citando seu prenome. Da mesma forma, conferimos visibilidade às mulheres (alunas, professoras, diretoras) como sujeitos históricos por meio do discurso, uma vez que historicamente elas foram ocultadas dos vários tempos e espaços acadêmicos.

Nesse sentido, ao se pensar no ambiente escolar atual e na convivência de diferentes grupos sociais, fica evidente o surgimento de conflitos e idéias contrastantes a respeito de assuntos ligados aos variados grupos. No que se refere à sexualidade, as discussões sejam talvez as mais polêmicas por envolverem muito mais que conceitos científicos diversos: referem-se, muitas vezes, a conceitos dogmáticos, especulativos, preconceituosos, limitados e conservadores, que, aliados a uma formação incipiente por parte das/os educadoras/es, gera a apropriação de um currículo que geralmente ignora, trata com superficialidade ou desconsidera tal perspectiva.

É comum entre as/os profissionais da educação um posicionamento, se não oposto, pelo menos neutro a respeito da abordagem de tais assuntos. E isso se justifica pela falta de conhecimento, pelos valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado do trabalho seja interpretado negativamente. No entanto, de acordo com Guacira Lopes Louro (1997):

> É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (p. 81).

Depreende-se disso que o ambiente escolar se constitui num contexto propício não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos[4] mas também das ali produzidas, que muitas vezes promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais. Nesse sentido, Jimena Furlani (2007) afirma que "em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como 'hegemônicos', muitas vezes transformando a diferença 'do outro' em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, à Escola e suas educadoras e educadores" (p. 12). Ainda sobre referenciais hegemônicos, Tomaz Tadeu da Silva (1993) afirma que é preciso "ver a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural" (SILVA, *apud* FURLANI, 2007, p. 15).

Com isso, professoras e professores tornam-se referenciais da discussão sobre sexualidade na escola, pois podem optar por: não discutir, abstendo-se do "problema" (que não deixará de existir); discutir superficialmente, restringindo o debate sobre sexualidade à prevenção à gravidez na adolescência e à infecção pelo HIV/Aids – não proporcionando um debate efetivo às/aos estudantes –; ou, ainda, problematizar de forma mais crítica a discussão da sexualidade para além da prevenção e promoção da saúde, considerando a intencionalidade e as relações de poder existentes na produção dos saberes.

Concordamos com Guacira Lopes Louro (1997), quando afirma que: "Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão" (p. 64).

---

4 Referenciais hegemônicos, entendidos aqui como aqueles que privilegiam determinados grupos sociais e categorias de análise, propostos por estes mesmos grupos. Tais grupos, invariavelmente são representados pelo "ideal" de homem, branco, de origem européia, heterossexual e de classe média.

Como exemplo disso, podemos citar a discussão crítica sobre a não neutralidade existente nos diversos discursos baseados em uma concepção racista, machista/sexista, elitista e homofóbica fomentada na escola. Quais grupos sociais propagaram essas práticas sociais/escolares e por quê? Certamente, ao longo de uma discussão como essa, poderemos nos deparar com referenciais hegemônicos para a determinação rígida de uma concepção de homem/mulher, de mundo, de sociedade, de educação, de professora/professor e de aluna/aluno.

Entretanto, Deborah Britzman (1999) afirma que "a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade" (p. 89). O conceito de alteridade é interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade. Valorização não por si só, mas uma valorização da diferença como algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais, entre estes a escola. Como nos diz Hannah Arendt (1987):

> Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de "alteridade", comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra (p. 188-189).

Assim, conceber em tempos atuais a construção de um currículo que não leve em conta a alteridade como ponto essencial do reconhecimento à diversidade e não, pensar também no estudo sobre a sexualidade inserido nos conteúdos das várias disciplinas da Educação Básica nos parece improvável, uma vez que:

> Essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p. 81).

Nessa perspectiva, é preciso considerar que "a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004) e, portanto, não pode ser alienada das características humanas.

Pequenos equívocos, grandes conseqüências

Nas relações interpessoais das quais fazemos parte, permeiam-se conceitos que nos direcionam às "verdades absolutas" construídas acerca do mundo. Nesse sentido, nosso imaginário é condicionado a pensar sobre as sexualidades e seus significados como sendo estáticos e inquestionáveis, gerando, conseqüentemente, a reprodução desses conceitos e significados sem uma reflexão crítica em todos os ambientes sociais – entre eles a escola. Sobre a construção do imaginário, Tania Navarro Swain (2000) considera-o:

> como uma função instituinte da sociedade. Ou seja, o imaginário que cria os sentidos circulantes enquanto verdades, normas, valores, regras de comportamento, que instaura paradigmas e modelos, que decide o que é a realidade, que define a ordem e a desordem, o natural e a aberração, o normal e o patológico, a significação e o *non-sens* (p. 2, destaques da autora).

Para que consigamos aprofundar as discussões sobre as relações entre as sexualidades e os gêneros, é importante problematizar aqui algumas "confusões" conceituais recorrentes em âmbito escolar e desconstruir algumas idéias, iniciando pelas diferenças entre sexualidade e sexo. Pode-se entender a sexualidade como uma construção histórica, social e cultural. Nesse aspecto, concordamos com Jimena Furlani (2007, p. 11). quando afirma que "a sexualidade é construída historicamente!". E ainda, quando argumenta que:

> Dizer que algo é historicamente determinado é considerar que esse algo "tem uma história", que foi concebido num "determinado tempo", numa "época específica", num "certo contexto". A frase, ao remeter a sexualidade ao âmbito da História Humana, reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial (2007, p. 11).

Com isso, podemos considerar que a sexualidade constitui-se em uma categoria de análise mais ampla, que considera as relações de poder, os referenciais de classe, as relações entre os gêneros, a diversidade sexual, os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, éticos, étnicos e religiosos. A sexualidade compreende também os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Jimena Furlani (2007) afirma, ainda a esse respeito, que "todo saber é uma construção humana" (p. 12). Portanto, a sexualidade, como outros saberes, não é dada ou "natural", mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção.

Ao tratar construções sociais como sexualidade ou gênero como naturais, estamos, além de restringindo seus significados, nos equivocando, pois, como afirma Deborah Britzman (1999):

> Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade mas como historicidade e relação. A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (p. 100-101).

Já o significado da palavra *sexo*, de acordo com o Dicionário Novo Aurélio (1986, p. 1.580)., originária do latim *sexu,* consiste na "conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas". Diz respeito, portanto, aos aspectos biológicos apenas. Podemos entender, então, que sexo é diferente de sexualidade.

O senso comum, baseado em crenças e valores pessoais, fundamenta argumentos como o que confunde opção sexual com orientação sexual, proferidos por grande parcela da população independentemente de outras variáveis sociais como: classe, gênero, intelectualidade, geração. Entretanto, há diferença entre opção e orientação sexual. Quando uma pessoa opta por algo, ela faz uma escolha

entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades. As pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo. Em primeiro lugar porque se pudessem, provavelmente, não optariam por ser alvo de ações, comentários ou olhares preconceituosos e discriminatórios, uma vez que a regra dominante é a heterossexualidade. Em segundo lugar, porque o desejo afetivo-sexual dessa pessoa é orientado a pessoas do mesmo sexo, assim como ocorre na heterossexualidade, em que o desejo afetivo-sexual da pessoa é orientado a pessoas do sexo oposto. Com isso, pode-se entender que se existe alguma espécie de preferência na homossexualidade não é a de se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo em detrimento de outra do sexo oposto, mas sim em assumir isso publicamente ou não.

De acordo com Fernando Luiz Cardoso (1996 p. 7), "o conceito de orientação sexual (...) [pode ser] relativizado como as muitas possibilidades de prazer. Assim, orientação sexual não é o mesmo que prática sexual (aquilo que as pessoas fazem no sexo) nem que identidade sexual (como as pessoas se sentem ou são nominadas a partir de suas práticas sexuais)". Esse é mais um dos equívocos construídos que corroboram para reforçar o preconceito sobre pessoas não-heterossexuais.

Para dificultar mais ainda o entendimento sobre orientação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) promoveram a difusão da expressão *opção sexual* indevidamente, uma vez que, como documento norteador dos currículos escolares na década de 1990, definiram como Orientação Sexual a orientação pedagógica a ser dada à sexualidade nas escolas. Por terem ampla distribuição, os PCNs difundiram uma concepção de que o que se deveria ensinar na escola era a orientação sexual. Logicamente, no imaginário da maioria, a homossexualidade só poderia estar ligada a uma opção sexual, já que a escola "orientava" a sexualidade das alunas e alunos.

Além disso, ao propor a inserção da discussão sobre orientação sexual por meio de temas transversais, esse material sugere orientações pedagógicas fundamentadas em uma concepção intencional e politicamente construída de educação acerca da sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às DST/HIV/Aids, somente. Não estamos negando sua importância documental e histórica, nem tampouco a discussão sobre tais assuntos que se faz urgente em âmbito escolar, mas não podemos nos restringir a fatores que são, muitas vezes, conseqüências de outros dois muito mais amplos: as relações entre os gêneros e o desejo afetivo-sexual.

Defendemos que a orientação preconizada pelos PCN precisa ser interpretada como uma proposta de Educação Sexual e não como Orientação Sexual. Sendo uma educação sexual ou uma "educação para a sexualidade", ampliamos as discussões para aspectos norteadores das relações humanas: sociais, econômicos, éticos, étnicos e históricos. Dessa forma, conseguimos nos desvencilhar de práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas "transversais", como se observa em projetos de prevenção às DST/Aids ou de "Dias disto ou daquilo".

Também reconhecemos que, muitas vezes, a formação teórico-metodológica inicial da maioria das professoras e dos professores não possibilita a aquisição de concepções mais críticas sobre a sexualidade. Contudo, também ressaltamos que, como educadoras e educadores, somos antes de mais nada sujeitos epistêmicos em busca constante de aprofundamento teórico-prático e de ruptura com as formas superadas e descontextualizadas das ciências. As ciências e as concepções por elas propostas,

aliás, muitas vezes ao longo da história, acabaram por meio dos seus discursos comprometendo a própria história, sendo justificativa para conflitos étnicos, sociais e econômicos, por exemplo. Lembramos ainda que, como a exemplo de uma lei vigente, em processo de implementação – a Lei 10.639/2003[5] –, que não tínhamos formação teórico-metodológica inicial para o desenvolvimento do que está previsto naquele documento e isso não nos impediu de buscarmos fundamentação, o mesmo pode ocorrer, portanto, com os estudos sobre a sexualidade.

Percebemos também, com muita freqüência, resistências individuais e/ou coletivas, além dos questionamentos e interferências de mães e pais. Muitas das interferências na escola estão relacionadas a aspectos de cunho religioso que não respeitam um princípio social básico: o Estado laico. Ambientes públicos que pressupõem grupos heterogêneos de pessoas reunidas e locais de sociabilidade (entre eles a Escola) precisam respeitar a diversidade humana. Isso inclui a diversidade de crenças e credos religiosos, a diversidade sexual, a diversidade dos grupos humanos, entre outras.

Uma outra confusão muito freqüentemente observada é sobre a diferença entre os termos *homossexualidade* e *homossexualismo*. Com relação a isso, vale ressaltar que o sufixo *ismo* se referia, na época, a tipos específicos de doença e foi utilizado pelo discurso médico para identificar o sujeito homossexual. Nesse sentido, de acordo com Jimena Furlani (2007):

> Em 1869, o médico húngaro Karoly Maria Benkert inventa a palavra *homossexualismo*, no contexto do discurso da medicina ocidental, para caracterizar uma forma de comportamento "desviante" e "perversa" entre pessoas do mesmo sexo; portanto, o sujeito homossexual passa a existir, na história humana, apenas a partir do século XIX (p. 153).

Com isso, "o sufixo *ismo,* ao ser incorporado, reforçou na representação da palavra os pressupostos da época (religioso-moralista, médico-patológico, jurídico-criminal) para os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, algo de natureza anormal, essencialmente patológico, doente, desviante, perverso, pecaminoso" (FURLANI, 2007, p. 153). Essa descrição médica do sujeito homossexual criou uma posição social desse sujeito na sociedade da época que persiste no imaginário de muitas pessoas da sociedade contemporânea.

Entretanto, homossexualidade ou atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo não se constitui em doença. Apesar disso, somente em 1985 o Conselho Federal de Medicina (CFM) no Brasil anulou o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) que, desde 1948, catalogava o *homossexualismo* como desvio e transtorno sexual (FURLANI, 2007). Por esse motivo, a palavra homossexualismo é considerada um termo pejorativo para se referir à sexualidade das pessoas que possuem o desejo afetivo-sexual por pessoas do mesmo sexo. Ainda considerando os Estudos Feministas, pode-se dizer que a homossexualidade existe pelo mesmo motivo que a heterossexualidade. Para se entender essa questão, é preciso explorar o conceito de heteronormatividade. A heteronormatividade foi construída historicamente e se refere à aceitação

---

5 A Lei Federal 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, representa uma conquista dos Movimentos Negros e de organizações sociais que historicamente vinham reivindicando a reparação da história e a garantia da preservação e transmissão dos conhecimentos (ao lado das outras matrizes desta nação: a indígena e a européia) de grupos étnicos que hoje constituem o grupo que chamamos de afro-brasileiro.

e propagação da heterossexualidade como "normal" e/ou "regra" nas sociedades, em detrimento da homossexualidade.

Na sociedade contemporânea, o gênero está diretamente ligado à heterossexualidade, pois logo que a criança nasce é educada/disciplinada para adquirir o gênero "correto". A partir daí, para estar dentro dos padrões, ela obrigatoriamente tem que se sentir atraída por uma pessoa do sexo oposto.

Talvez, para muitas pessoas, o uso de homossexualismo ou homossexualidade, a linguagem sexista ou expressões pejorativas direcionadas a pessoas pertencentes a outros grupos étnicos, por exemplo, não são expressão de uma prática preconceituosa, pois, segundo elas, não representam intencionalidade. Porém, assim como nossas manifestações extra verbais são sempre carregadas de intencionalidades, a linguagem também revela as apropriações que o imaginário social nos oferece constantemente no processo ao qual somos inevitavelmente participantes. Vejamos mais sobre isso.

O Politicamente Correto (PC): uma mania de feminista ou uma ação afirmativa?

Nas duas últimas décadas, a presença de manifestações em favor de grupos historicamente excluídos vem se firmando em diversos campos, inclusive na linguagem. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1990, é que surgem os neologismos próprios dessas reivindicações, entre eles o *sexismo* – "manifestações específicas do preconceito a favor dos machos" (SPENDER, 1987, *apud* PIASECKA-TILL, 2006, p. 180) – e o próprio *politicamente correto*, ou seja, "um fenômeno cultural, que abraça uma série de atitudes, resquícios dos movimentos pela libertação das mulheres, dos negros e homossexuais" (PIASECKA-TILL, 2006, p. 180).

Independentemente de serem ou não neologismos, o que interessa é sua real função. Para os críticos da prática do PC, ele não passa de um "modismo" ou mania de grupos "vitimizados"[6] pela história. Aleksandra Piasecka-Till (2006) apresenta um histórico de como o significado de PC vem sendo considerado pelos seus opositores: chamam de "polícia do pensamento" ou "filosofia totalitária", numa tentativa de minimizar, ironizar ou desacreditar tal proposta. Em conseqüência dessa crítica, muitas pessoas adeptas do PC preferem negar a existência desse movimento: "Elas preferem autodenominar-se como defensoras da ação afirmativa, da linguagem não-discriminatória e de currículos multiculturais, sem uma referência explícita ao PC" (PIASECKA-TILL, 2006, p. 181).

Porém, é certo que as manifestações de poder não se expressam somente no campo sociológico das interações humanas. É também caracterizado pelas nossas escolhas lingüísticas e o modo como fazemos uso delas. Embora concordemos com Carrol (1964, *apud* PIASECKA-TILL, 2006) sobre o que adquirimos como conceitos para nos relacionarmos com o mundo – e muitos deles são extraverbalmente – consideramos também que a língua é, antes de tudo, carregada de significados sociais e, por isso, revela-se como manifestação de intencionalidades.

---

6 O termo *vitimizados* é utilizado aqui com conotação irônica, a mesma que grupos contrários a políticas afirmativas adotam ao se referirem a qualquer atitude individual, coletiva ou governamental de favorecer grupos constatadamente excluídos devido a sua história e construção social. Nesse sentido, consideram que as vítimas só são vítimas por se considerarem assim, por exercerem uma "auto-piedade". Exemplos disso são comprovados por comentários do tipo: "O racismo é coisa da tua cabeça!"

Guacira Lopes Louro (1997) nos aponta que "atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas críticas). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui" (p. 64).

Portanto, ao propor uma prática de linguagem *não-sexista*, uma linguagem que se refere de maneira justa para ambos os sexos (MARTYNIA, 1983, *apud* PIASECKA-TILL, 2006), estamos propondo também a mudança gradativa na prática social das/os suas/seus usuárias/os. Não se trata somente de acrescentar ou substituir por um *–a* no fim de palavras masculinas, ou utilizar termos neutros,(como @) ou ainda citar o masculino e o feminino de um mesmo verbete. A prática da linguagem não-sexista refere-se à legitimação da igualdade de espaços de direitos em nossa sociedade.

Diversas formas têm sido utilizadas por escritoras e escritores com o intuito de demonstrar uma linguagem não-sexista. Algumas pessoas utilizam os parênteses para citar a presença feminina nas palavras – ex.: aluno(a) –, outras as barras – escritor/a – e ainda algumas (consideradas por muitos como extremistas) preferem colocar as palavras femininas à frente, como neste texto, o que gera uma certa dificuldade ao grafar o masculino, já que este último, na maioria das vezes, em língua portuguesa, termina com *–r* ou *–o*, necessitando apenas então um complemento ou substituição por *–a* para que se torne feminino. Nesse caso, escritoras e escritores inovam por aumentarem o sufixo que deve ser alterado para que determinada palavra torne-se masculina. Por exemplo: autora/or, pesquisadora/or. Embora cause maior dificuldade, já que a língua portuguesa foi alicerçada em moldes predominantemente masculinos, é uma prática vigente e ocupa cada vez mais espaço nos estudos acadêmicos.

Exemplos citados também por Louro (1997) evidenciam o que queremos enfatizar:

> É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída nessa fala? (...) É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino) (p. 66, *destaques da autora*).

É impossível, então, ficarmos inertes frente a tais reflexões, que muito mais que nos fazerem refletir, nos motivam à prática e à mudança de postura, já que, comprovadamente, há um silenciamento por parte da escola e da sociedade num intuito de "naturalizar" questões, lutas e reivindicações de grupos excluídos.

Se a escola é o espaço dedicado à discussão dos conhecimentos historicamente acumulados e se não há neutralidade nem na linguagem, muito menos no currículo, corroboramos com o que Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) diz:

> Como um espaço institucional de construção de conhecimento e significados, cabe à escola democrática: a) a aproximação dos alunos a discursos outros, isto é, outras histórias, diferentes daquelas referendas pela família e pela comunidade (religiosa, por exemplo) da qual participam; b) o reconhecimento da sociedade

> como espaço constituído pelo discurso em que os conflitos são inerentes, sendo, freqüentemente, o resultado da luta política, entendida como relações entre as pessoas no mundo social; e c) a criação de condições para construir outros sentidos de quem somos, nem sempre legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições (p. 81).

Não é possível mais concordarmos com os preceitos de igualdade entre os seres humanos enquanto nos depararmos com situações que insistem em nos mostrar o contrário. O quadro atual mostra a disparidade de direitos de condições entre mulheres e homens, entre negras/os e brancas/os, entre homossexuais e heterossexuais. A heteronormatividade masculina, branca e de origem européia nega a igualdade ao se impor como normal, regular. Diferenças existem sim e são a partir delas que as identidades da outra pessoa são construídas e os diferentes grupos fazem-se perceber no mundo.

Sexualidade, Gênero e Educação: aspectos legais

Ao propormos inicialmente neste artigo a despida dos preconceitos, reiteramos um aspecto que muitas vezes está alheio à nossa prática como sujeitos históricos: o respeito aos direitos humanos. Pensar em direitos humanos é pensar na constituição de preceitos e concepções que nos permitam compreender que, independentemente de origem, credo, cor da pele, orientação sexual, faixa etária e classe social, todos os sujeitos – respeitadas as diferenças culturais, sociais, históricas etc. – numa sociedade como a nossa são passíveis de direitos e deveres. Porém, nem sempre a prática de cumprimento ao que precede as legislações acerca dos direitos humanos se faz vigente na escola. Ao hegemonizar um currículo, por exemplo, não se está respeitando os direitos humanos; ao excluir, deliberadamente ou não e diretamente ou não, determinada/o estudante pelas suas características físicas ou orientação sexual, por exemplo, também não se respeita os direitos humanos, muito menos os aspectos que fazem com que tal(is) pessoa(s) seja(m) diferenciada(s) de outra(s).

Diante disso, é importante que as/os profissionais da educação colaborem para uma escolarização que tenha como fundamento a valorização da diversidade, em busca de uma prática social que inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades e não que privilegie, como vem acontecendo, referenciais etnocêntricos, heterossexistas, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas. É necessário, como diz Tomaz Tadeu da Silva (1996), que descolonizemos o currículo.

Contudo, grupos resistentes a essa mudança de currículo acabam justificando que a abordagem mais aprofundada de discussões acerca das sexualidades e das relações entre os gêneros podem estimular a iniciação e a prática sexual por parte das/os jovens, acarretando, conseqüentemente, o aumento do número de gravidezes e de abortos, enfim, gerando-se, segundo estes, o caos.

Ao pensar dessa forma, destacamos a importância da abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala. Pensando especialmente no tratamento que é dado à orientação sexual (homo, hetero e bissexualidade), verifica-se o quanto a interferência de um currículo atento à formação escolar e à construção do sujeito social (e sexuado) é válida para problematizar *pré-conceitos* e atitudes discriminatórias. Nessa perspectiva, Deborah Britzman (1999) ainda afirma que:

> juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política,

numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público (p. 109).

Para tanto, embora a Constituição Federal de 1988 não contemple explicitamente a discriminação em relação à orientação sexual, em seus artigos 3º e 5º, podemos entender que esta categoria de análise está implícita ao tratar da igualdade de direitos entre todos os seres humanos:

> Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
> Art. 5º –Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.
> II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.
> III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.
> X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...).

E ainda, sobre o respeito à livre orientação sexual, recentemente a aprovação de alguns documentos oficiais contribuiu para o fortalecimento das discussões acerca dos direitos sexuais da população LGTTB[7]:

- Decreto nº. 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, o qual compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de violência. Esse conselho é composto por, além de órgãos ministeriais, representantes de entidades e organizações não-governamentais das populações negra, indígena e do segmento de Gays, Lésbicas, Travestis, Transsexuais e Bissexuais – GLTB.
- Portaria nº. 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho (GT) para acompanhar a implementação do "Programa Brasil sem Homofobia" no Ministério da Educação. Além de outras finalidades, esse GT propõe "a formulação de ações que garantam o direito à educação da população GLTTB e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais".
- Portaria nº. 928, de 26 de abril de 2006, que designa membros representantes de diversas instituições governamentais e não-governamentais, além de Instituições de Ensino Superior (IES) para compor o Grupo de Trabalho que acompanha a implantação do "Programa Brasil sem Homofobia" no Ministério da Educação.

Mais recentemente, em 28 de novembro de 2007, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva convocou por meio de um decreto a I Conferência Nacional GLBT, que tem como temática: *Direitos Humanos e Políticas Públicas: O Caminho para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Nessa ocasião, representações governamentais e da sociedade civil estiveram reunidas

7 Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Bissexuais.

para discutir a promoção da cidadania dessa população. Essa conferência assume um caráter histórico, uma vez que nunca, historicamente, essa população teve tanta visibilidade.

No Estado do Paraná, por meio do Decreto nº 2.228, o governador Roberto Requião também convocou a I Conferência Estadual GLBT, sob a coordenação do Secretário Especial de Assuntos Estratégicos, em conjunto com as Secretarias de Estado. Essa conferência visa discutir formas de promover a cidadania dessa população historicamente excluída.

Também em nível estadual e municipal, diferentes legislações tratam especificamente do direito ao livre exercício da sexualidade, conforme informa o documento do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais "Brasil sem Homofobia" (2004).

Já no que se refere às questões de gênero, destacam-se os decretos:

- Decreto de 15 de julho de 2004, que institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.
- Decreto nº. 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. Os objetivos do PNPM consistem em promover a autonomia, a igualdade no mundo do trabalho e a cidadania; a melhoria da saúde das mulheres, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; implantar política de enfrentamento à violência contra as mulheres; implementar o PNPM por meio da articulação entre os diferentes órgãos de governo.

E a recente sanção da Lei Federal nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha, representa a busca de transformações sociais (que por conseqüência proporcionam transformações escolares) rumo a um país efetivamente democrático:

> Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

Essa lei representa uma conquista para a sociedade brasileira, por propor medidas mais rígidas no combate e punição à violência contra a mulher. É um grande passo que foi dado mas, para que sua implementação se dê de forma efetiva (assim como outras leis pertinentes aos direitos humanos), é necessária uma ampla divulgação e conscientização por parte dos órgãos gestores e executores, bem como da sociedade civil em geral, especialmente das mulheres. No que diz respeito à educação, fica evidente, então, que tais transformações por que vem passando a sociedade não podem ser ignoradas no ambiente escolar. A mudança de abordagem no tratamento à violência doméstica, os novos estudos acerca do entendimento ao direito à livre orientação sexual e tantos outros conteúdos restritos, tradicionalmente, a disciplinas específicas (como Ciências ou Biologia, por exemplo) contribui para a construção democrática da escola, por considerar fatores extremamente relevantes para a formação à qual a escola se propõe.

No Estado do Paraná, duas leis dão amparo legal e abertura à prática de uma Educação Sexual na escola:

> **Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997**
> Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná.
>
> **Lei nº. 11.734, de 28 de maio de 1997**
> Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná.

Embora essas duas leis proporcionem uma abertura da discussão sobre sexualidade na escola, tendo em vista principalmente, o momento histórico e político em que foram sancionadas, acabam, devido ao seu formato, referendando uma pedagogia de projetos, restringindo sua aplicação a datas ou semanas pontuais. Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em sua perspectiva, concebe a sexualidade como uma abordagem necessária e essencial para a formação educacional. No início de 2007, na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos[8], foi criada uma demanda intitulada Sexualidade, que busca promover o estudo, em âmbito estadual, de assuntos ligados à análise da sexualidade como construção histórica, social, cultural e política. Ainda nesse sentido, outros aspectos são levados em conta, como a vulnerabilidade; a legislação específica; a influência da mídia na sexualidade (erotização da infância e juventude); a violência relacionada à sexualidade; a diversidade sexual na escola; a exploração sexual e prostituição de crianças, jovens e mulheres; o preconceito e a discriminação; a prevenção às DST/Aids; a gravidez na adolescência; as interfaces entre gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais e as diferentes constituições familiares.

As discussões propostas por este desafio educacional contemporâneo são fundamentadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006),

> que resulta da articulação envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada" (BRASIL/CNDH/MEC, p. 10).

Este documento fundamenta também a inserção dessa discussão no currículo da Educação Básica, quando indica como uma das "Ações Programáticas previstas para a Educação Básica":

> fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNDH, MEC, p. 24).

Consideramos que talvez o único caminho para a efetivação de uma educação e uma escola democráticas seja pensarmos ambas pelo viés do respeito aos direitos humanos como forma prioritária

---

8 Desafios Educacionais Contemporâneos são demandas que se inserem nas diferentes disciplinas do currículo, muitas vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade brasileira. São de relevância para a comunidade escolar pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandas/os e educadoras/es.

de concepção de ensino. Ao assumirmos tal postura, e ao adequá-la à nossa prática pedagógica e à nossa formação teórica, estaremos diante da possibilidade de uma mudança concreta, vigente e real da escola como espaço de garantia dos direitos inerentes aos sujeitos nela atuantes.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Trad. Roberto Barroso. Rio Raposo. Rio de Janeiro: Forense - Universitaria, 1987

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

_________. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_________. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_________. Presidência da República. **Decreto de 28 de novembro de 2007.** Convoca a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais. Disponível em: <http://www.conferencianacionalglbt.com.br/view/templates/arquivos/decreto.pdf> Acesso em: 7/3/2008.

_________. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD 4. SECAD/MEC: Brasília – DF, maio 2007.

_________. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: < http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=25611> Acesso em: 29/11/2007.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

FARIA, Nalu. Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista. *In:* FARIA, Nalu (Org.) **Sexualidade e Gênero** – Cadernos Sempreviva. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 8. ed. Petrópolis. Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/dioe/constituicao.shtml/> Acesso em: 18/9/2007.

PARANÁ. **Decreto nº. 2.228, de 28 de fevereiro de 2008**. Convoca a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/fcc19094358873db03256efc00601833/a38b17ae0fcf4aa68325740400628ac4> Acesso em: 7/3/2008.

PARANÁ. **Lei nº. 9.273, de 3 de maio de 1996**. Torna obrigatória a inclusão de dispositivo de segurança que impeça a reutilização das seringas descartáveis. Disponível em <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/Consulta%20Notes%20por%2FAno?OpenView&Start=11.2.249&Count=30&Expand=11.2#11.2> Acesso em: 29/11/2007.

PARANÁ. **Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997**. Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/Consulta%20Notes%20por%2FAno?OpenView&Start=11.2.249&Count=30&Expand=11.2#11.2> Acesso em: 29/11/2008.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In:* **As crianças:** contextos e identidades. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. *In:* COSTA, M. V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século:** Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 61-72.

I Simpósio Internacional **– O Desafio da Diferença**. 1. ed. 2000. Salvador. Anais eletrônico. Salvador: UFBA, 2000. Disponível em: < http://www.desafio.ufba.br/gt7_lista.html >. Acesso em: 5/2/2000.

PENSAR A SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Guacira Lopes Louro(UFRGS) guacira.louro@gmail.com[1]

Resumo

Nas sociedades ocidentais modernas, entre elas a brasileira, a sexualidade parece ter uma evidente centralidade. Mas isso não foi sempre assim. A constituição da sexualidade como uma questão tão central e instigante tem uma história. Religião, Ciência, Estado, bem como Educação e Justiça, foram campos que produziram discursos e demarcaram posições e práticas sexuais que instituíram "verdades", inventaram normas, regularam comportamentos. Contemporaneamente, outros campos também se autorizam a falar sobre a sexualidade. Os discursos se multiplicaram e se diversificaram, especialmente através dos movimentos feministas e dos movimentos das chamadas "minorias" sexuais. As "verdades" produzidas por esses vários campos são disputadas em muitas instâncias, o que nos leva a construir, hoje, um olhar mais complexo sobre a sexualidade e sobre os gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Gênero; Política de identidades; Homossexualidade.

Nas sociedades modernas – pelo menos nas sociedades ocidentais, entre elas a brasileira – a sexualidade parece ter uma evidente centralidade. Vendem-se produtos apelando para o sexo; celebram-se corpos saudáveis e com "tudo em cima"; uma porção de especialistas e celebridades pretende nos ensinar técnicas e estratégias para manter os corpos jovens e ativos; médicos e psiquiatras, além de conselheiros e orientadores de todo tipo, prescrevem práticas sexuais que consideram adequadas e condenam outras.

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Fundadora e membro do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero). Autora de vários livros e artigos sobre gênero, sexualidade e educação, entre eles *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

Tudo isso já se tornou, de certo modo, quase “natural”. Terá sido sempre assim? É possível dizer que não: essa supervalorização e essa centralidade da sexualidade têm uma história. Tudo isso pode ser compreendido como um processo, que, conforme ensinou Michel Foucault, vem se estendendo há uns duzentos anos. É claro que, antes disso, também se viviam os prazeres do amor e do sexo, mas falava-se, então, na “carne”, nas paixões, nos desejos do corpo. Ainda não se havia nomeado esse espaço da experiência humana como sexualidade. Foi no século XIX, mais para sua metade final, que homens vitorianos começaram a formular definições e estabelecer contornos dessa que se tornaria uma (ou a) questão central da sociedade ocidental contemporânea. Em torno de 1860/1870, a sexualidade começou a se transformar numa *questão.* Ela passava a ser objeto de atenção do Estado, da Medicina, das Leis, além de continuar a ser tema da Religião.

Ao longo de todo o século XIX, as nações politicamente organizadas passavam a se preocupar, cada vez mais, com a organização e controle de suas populações, com medidas para garantir a vida e a produtividade de seus povos. Os Estados voltavam-se para a disciplinarização e regulação da família, da reprodução e das práticas sexuais. Nas décadas finais desse século, surgiu uma nova disciplina, a sexologia: médicos e também filósofos, moralistas e pensadores passaram a fazer proclamações e “descobertas” sobre o sexo. Eles inventavam classificações de sujeitos e de práticas sexuais, passavam a determinar o que era ou não normal, adequado, sadio. Suas idéias tiveram importantes efeitos de verdade, ou seja, passaram a ser tomadas como verdades. Diferenças entre sujeitos e práticas sexuais foram determinadas a partir do olhar de tais “autoridades”. E – é importante notar – algumas dessas idéias têm efeitos muito persistentes. Quem sabe até hoje...

Por que trazer aqui essas referências históricas? Porque toda a vez que pretendemos refletir sobre a cultura ou a sociedade (como aqui nos propomos), é fundamental observar *quem pode falar a respeito do que ou a respeito de quem*.

Lembrando, pois, que os falantes autorizados daquela época foram homens vitorianos (médicos, pensadores, moralistas), parece que fica mais simples entender por que a linguagem e a ótica empregada para formular as tais “verdades” a respeito da sexualidade, para constituir esses saberes, foram marcadamente masculinas. Não é de se estranhar que as mulheres tenham sido concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; nem deve causar espanto que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs.

É nesse contexto que, ao final do século XIX, surgem a homossexualidade e o sujeito homossexual. Mais uma vez, vale fazer a ressalva: é claro que relações amorosas e sexuais entre sujeitos de um mesmo sexo existiam antes dessa época, em todas as sociedades, contudo, tais relações não eram compreendidas ou nomeadas como homossexualidade. Elas eram significadas de outros modos, como sodomia, por exemplo, consideradas então como um pecado que, afinal, qualquer um poderia acabar cometendo. Mas agora a prática amorosa e sexual entre parceiros do mesmo sexo passava a ter um outro significado, ela passava a indicar um tipo particular de pessoa, um tipo social, uma “espécie” de gente que se desviara da “normalidade”. Portanto, estabeleciam-se hierarquias que marcavam os diferentes tipos de sujeitos e também marcavam tipos de práticas sexuais.

Como lembrei antes, algumas dessas afirmações autorizadas – da Ciência, da Religião, do Estado – tiveram efeitos muito prolongados. A Educação e a Justiça não apenas colocaram em funcionamento esses discursos como também formularam seus próprios discursos que ampliavam a força dessas "verdades". Contudo, nada disso pode ser compreendido de modo estático, universal ou fixo. Pelo contrário: muitas e variadas transformações nas práticas e nos arranjos sociais, nas formas de organização da família e do trabalho; transformações nas possibilidades de comunicação entre os indivíduos, estados e grupos; enfim, todo um enorme conjunto de condições foi se modificando ao longo do tempo – o que nos leva a construir hoje um olhar mais complexo sobre a sexualidade.

Impossível dar conta neste texto dessas inúmeras transformações, mas considero indispensável mencionar o impacto de alguns movimentos sociais que abalaram profundamente a cultura, o saber autorizado, a ciência e a vida contemporâneas. Refiro-me, fundamentalmente, aos movimentos organizados de mulheres e das chamadas "minorias sexuais" que aconteceram na segunda metade do século XX.

Pelo final dos anos 1960, o movimento feminista ganhava uma visibilidade como nunca tivera antes. Certamente vários episódios de afirmação de mulheres já haviam ocorrido em outros momentos, mas não com tal força e densidade. As mulheres foram às ruas e ocuparam espaços públicos, criaram grupos de apoio, revistas, jornais, fizeram teatro e cinema, provocações e passeatas, reivindicaram direitos e salários iguais; foram também para as universidades e criaram núcleos de estudo e pesquisa, fizeram teses e livros demonstrando que suas questões, suas lutas e sua história tinham sido esquecidas ou ignoradas. As chamadas "minorias sexuais" também faziam um movimento semelhante. Importante notar que o termo *minoria* não tem nada a ver com quantidade, não significa, aqui, um número menor de indivíduos, mas sim tem a ver com a atribuição social de valor, refere-se àqueles grupos sociais que são denominados como "minoria" a partir da ótica dominante. Portanto, ao redor dessa época, grupos organizados de gays e de lésbicas também "mostravam sua cara", exigindo respeito e visibilidade; agitavam a vida cultural, construindo espaços de cultura, de lazer e de arte, proclamando sua estética e sua ética.

Tudo isso não pode ser compreendido como um simples "agito" cultural. Todo esse movimento, ao qual ainda tem de se acrescentar o movimento negro, constitui o que veio a se chamar de "política de identidades" – um conjunto de movimentos sociais organizados que teve e tem como protagonistas grupos historicamente subordinados (mulheres, jovens, negros, gays, lésbicas). O que esses grupos reivindicavam era, antes de tudo, o direito de falarem por si mesmos e não continuarem sendo falados, descritos, disciplinados e controlados pelos grupos dominantes. A política de identidades – uma política fundamentalmente afirmativa e plural – acabaria por provocar transformações significativas na cultura contemporânea.

No campo das sexualidades, agora não se ouviria mais – apenas – as vozes tradicionalmente autorizadas da Ciência e da Religião, ou dos homens brancos heterossexuais de classe média dizendo o que deve ou não ser feito, como deve ser feito, por quem ou quando. Agora, também mulheres, gays e lésbicas passam a falar de suas experiências e práticas amorosas e sexuais; passam a falar, também, de suas experiências e práticas de trabalho, de seus projetos, de seus sonhos e ambições. Esse movimento

de afirmação e de orgulho da condição de gênero e sexual mostra-se vigoroso e parece ser um processo que continua e se amplia cada vez mais. Tudo isso faz com que as verdades sobre a sexualidade e sobre os gêneros – assim como sobre outros temas – se multipliquem e se diversifiquem. Tudo isso faz com que, contemporaneamente, as certezas deixem de ser únicas, estáveis, seguras, infalíveis. Complicado? Pode ser que muitos achem que sim. Mas essas múltiplas vozes sugerem, também, múltiplas formas de ver e de viver a vida. Por mais desafiador que nos parece, é com essa complexidade e diversidade cultural que nós, educadoras e educadores, temos de lidar.

É preciso dizer ainda mais algumas coisas sobre essa brevíssima história da sexualidade na contemporaneidade. É indispensável registrar o que significou o advento da Aids nesse processo. Apresentada, inicialmente, como o "câncer gay", a doença teve um primeiro efeito, imediato, que foi renovar a homofobia já existente nas sociedades, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. A intolerância, o desprezo e a exclusão dos sujeitos homossexuais – aparentemente abrandados pela ação da militância dos grupos organizados – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados. Mas, ao mesmo tempo, é interessante notar que a doença também teve um impacto que alguns denominaram de "positivo", na medida em que provocou o surgimento de redes de solidariedade. O resultado desse processo foi a criação de algumas alianças não necessariamente baseadas na identidade, mas sim num sentimento de afinidade que unia tanto os sujeitos atingidos pela doença (muitos, certamente, não-homossexuais) quanto seus familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área da saúde e outras pessoas. As redes de solidariedade que se formaram escapavam, portanto, dos contornos da comunidade homossexual tal como era definida até então.

Na sociedade brasileira, de modo especial, nota-se que, em razão da Aids, ampliou-se muito a discussão a respeito da sexualidade e, particularmente, da homossexualidade. Diante da expansão da doença e de sua associação com a homossexualidade, como disse Silvério Trevisan, "a metáfora – tantas vezes empregada nas entrelinhas – de que a homossexualidade pega, quase deixou de ser metáfora" (TREVISAN, 2000, p. 462). A homofobia mostrava-se com toda sua crueza. A partir desse momento, segundo Trevisan, além de se tornar mais evidente o desejo homossexual, ocorreu uma espécie de "efeito colateral da epidemia sexualizada": a deflagração de uma "*epidemia* de informação". De fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério de Educação e Cultura, passassem a estimular projetos de Educação Sexual. Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das idéias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida. E isso ainda parece muito freqüente nos programas de Educação Sexual que vigoram nas escolas brasileiras. Para Trevisan (2000),

> (...) o vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade (p. 462).

Por essa época, se haviam ampliado consideravelmente os grupos de ativistas gays e lésbicas no Brasil. E as formas de afirmação se modificavam. É possível dizer, principalmente se olharmos de um modo mais global, que se multiplicavam os movimentos e os seus propósitos. Alguns grupos homossexuais permaneciam (e permanecem) lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade – reivindicam possibilidade de união legalizada, adoção de filhos, direitos de herança, etc. Outros grupos não estão primordialmente engajados nessas reivindicações de inclusão social, mas se preocupam mais em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais (em outras palavras, esses grupos decidem pôr em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual e pretendem, de muitos modos, atravessar e perturbar essas fronteiras). E ainda há outros grupos que não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira. Sujeitos que, deliberadamente, inscrevem em seus corpos, suas roupas, seu comportamento e atitudes signos masculinos e femininos buscando embaralhar esses signos, afirmando-se propositalmente como diferentes, estranhos, *queer* – para usar um termo bem contemporâneo.

Queer, que pode ser traduzido, inicialmente, por estranho ou esquisito, é também a forma pejorativa de se referir a um sujeito não-heterossexual; seria o equivalente, em português, a “viado”, “bicha”, “sapatão”. Essa expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, serviu para marcar uma posição marginalizada e execrada. No entanto, virando a mesa e revertendo o jogo, alguns ativistas assumiram o queer, orgulhosa e afirmativamente, buscando marcar uma posição que, paradoxalmente, não se pretende fixar. Talvez fosse melhor dizer buscando uma disposição, um jeito de estar e de ser. Mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, queer indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambigüidade, o trânsito, o estar-entre. Portanto ,mais do que uma identidade, queer sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver.

O termo funcionou, também, como uma espécie de expressão guarda-chuva que servia para acomodar todos os desviantes da sexualidade tida como “normal”: lésbicas, gays, travestis, bissexuais, transgêneros, drag-queens e kings, etc. Uma expressão que reunia o conjunto dos excluídos da posição sexual dominante – a heterossexualidade.

É preciso reconhecer, contudo, que, no interior mesmo dos grupos chamados minoritários, se construíam divisões, experimentavam-se algumas divergências. A política de identidade empreendida por esses grupos também acabava por fixar, de algum modo, uma identidade gay ou uma identidade lésbica que parecia mais “legítima” do que outras. Faziam-se notar “diferenças” entre os já “diferentes”.

Uma meta importante da política afirmativa era, como mencionei, a extensão, para todos, dos direitos e condições sociais que historicamente haviam sido privilégios de uns poucos – homens brancos heterossexuais. Mas essa luta, por vezes, parecia deixar de lado a crítica mais contundente aos arranjos, às leis e às instituições reguladoras da sociedade. Diante dessa situação, alguns se perguntavam se valeria a pena integrar-se a tais instituições. Esses espaços, que vedavam o ingresso dos “desviantes” e “diferentes” (por exemplo, o casamento ou o exército), não teriam de ser, antes de tudo, questionados ou desprezados? Fazia sentido “entrar” em tal ordem social? Tornar-se respeitável, normal? Esses grupos que contestam mais radicalmente os arranjos e instituições sociais podem ser entendidos como queer.

De certo modo, é possível dizer que eles e elas representam a diferença que não quer ser integrada; uma diferença constituída por sujeitos que se colocam contra a normatização venha de onde vier, ou seja, colocam-se contra a evidente normatização da chamada sociedade "mais ampla" e também contra a normatização que se faz no contexto das lutas afirmativas das identidades minoritárias.

É possível dizer que, na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem mais freqüentes ou, quem sabe talvez sejam, simplesmente, mais visíveis. O fato é que, hoje, as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa que se transite livremente entre esses territórios. As conseqüências para quem tem a ousadia de fazer tal atravessamento são, em geral, a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao "bom caminho".

Vale a pena pensar um pouco mais detidamente sobre esses "esforços" de reabilitação dos "desviantes" que, muitas vezes, fazem uso de discursos diversos, da psicologia, da religião, da medicina para promover o seu intento. Nessas situações é comum falar-se em tolerância, mas parece importante nos darmos conta de algumas armadilhas que, às vezes, estão aí envolvidas. Na idéia de tolerância, é preciso observar, está sempre implícita uma assimetria. Quando é mencionada nas políticas educativas ou nos currículos, muito freqüentemente, a tolerância é associada ao diálogo e ao respeito e, portanto, nos parece insuspeita. Mas, pensemos atentamente: quem tolera? E quem é tolerado? A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. Daí ser possível afirmar que há uma assimetria nessa noção aparentemente tão insuspeita. Certamente não advogo o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras. Nós, educadoras e educadores, precisamos dirigir nosso olhar para além de uma simples mudança localizada de atitudes. Ainda que essa mudança seja muito importante, precisamos empreender, também, uma análise mais ampla da cultura, com uma preocupação política e coletiva.

Mais do que a aceitação e a tolerância daquele ou daquela que é considerado "diferente", o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. A ambigüidade, como mencionei antes, até pode ser, por vezes, a posição desejada e assumida por alguns sujeitos. É o que fazem, por exemplo, muitos jovens quando inscrevem em seus corpos, propositalmente, signos que embaralham possíveis definições de masculinidade e de feminilidade. É verdade que a estranha figura dessas meninas e rapazes pode nos perturbar, mas ela também pode nos ajudar a pensar que as formas como nos apresentamos a nós próprios e aos outros são, sempre, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos. Todas as representações de gênero ou sexuais se fazem através de sinais e códigos culturais. Afinal, nós – que usualmente nos consideramos tão "normais" – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade em que vivemos.

Um movimento importante parece ser, portanto, assumir que nenhuma forma de sexualidade é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas as formas de viver a sexualidade são produzidas, ensinadas e "fabricadas" ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais; através de muitas instâncias e práticas. Parece importante lembrar, também, que a forma como vivemos nosso gênero, feminino ou masculino, também é cultural, é histórica, é aprendida. Assim como ninguém nasce mulher, mas se torna mulher (conforme a famosa expressão de Simone de Beauvoir), ninguém nasce homem, mas se faz homem ao longo da existência. Aprende-se a viver como homem ou como mulher na cultura, pelos discursos repetidos da educação, da mídia, da igreja, da ciência e das leis e ainda, contemporaneamente, pelos discursos dos movimentos sociais de gênero e sexuais. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada são ensinadas e ensaiadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante, ainda que, ao mesmo tempo, seja também mais arriscado, instável, inseguro. A contemporaneidade é, afinal, assim mesmo.

Referências

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

ENCARAR O DESAFIO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Jimena Furlani (UDESC) f2jf@udesc.br[1]

Resumo

É preciso muita coragem para decidir pelo trabalho de Educação Sexual na Escola? Que aspectos podem ser considerados encorajadores? Que fatores desmotivam as/os professoras/res? Como a educação sexual pode ser pensada e planejada no currículo escolar? Quais os efeitos dessa decisão nos cursos de formação de educadoras/es e na educação continuada? Reflito sobre essas questões a partir de uma situação real, numa sala de aula, do ensino médio. Apresento um ponto de vista histórico e político sobre o surgimento, em nosso país, de uma dupla nomenclatura para se referir ao trabalho de discussão das sexualidades no contexto escolar – "educação sexual" e/ou "orientação sexual"? Apresento Princípios para uma Educação Sexual na Escola buscando perturbar certezas e apontando para um trabalho pedagógico que articule: o papel da educação e do currículo escolar, os significados frente à sexualidade humana, a compreensão de infância e adolescência, a concepção de vida em sociedade e o entendimento de direitos humanos e de respeito às diferenças – em especial, de gênero, sexuais e étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Formação de Educadoras/res; Orientação Sexual; Princípios Educacionais para Educação Sexual; Infância e Adolescência.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Professora Efetiva da UDESC (Univ. do Estado de Santa Catarina) desde 1994, no Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de educadoras/res para Educação Sexual, atuando principalmente nos seguintes temas: sexualidade infantil, adolescente e adulta; formação e educação continuada de educadoras/res sexuais; gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Têm como referenciais teóricos os Estudos Culturais e Estudos Feministas na perspectiva pós-estruturalista de análise.

A professora chega à sala para sua aula de biologia.

Estamos num Colégio Agrícola, em regime de internato para os 220 alunos e semi-internato para as 13 alunas. Esta é uma turma do primeiro ano do ensino médio e o assunto de hoje é citologia.

O professor anterior deixou o quadro completamente escrito e a professora resolve apagá-lo antes de iniciar a chamada – é um bom pretexto para que todos/as se "acalmem" e voltem às suas carteiras.

De costas para a classe, a professora ouve dois garotos discutindo, seriamente, sobre certo assunto... Ela não interfere. Espera que eles resolvam o impasse antes do quadro estar limpo e não dá muita importância aos dois. Mas, de repente, um dos alunos a coloca, sem direito de escolha, como participante da discussão.

– Professora, a senhora não vai fazer nada? O "fulano" acaba de me chamar de heterossexual!

Diante dessa solicitação de intervenção urgente, a limpeza do quadro já não era mais tão necessária. Aos ouvidos da professora alguma coisa soa estranha e ela pede para que o aluno repita o que disse e confirme sua necessidade de ajuda.

– A senhora não vai fazer nada? Ele me chamou de "bicha"!

Enquanto a classe se entreolhava e concluía um generalizado riso nervoso, a professora, em segundos, decidia o que fazer diante do impasse.

O episódio descrito acima exemplifica uma, entre inúmeras possíveis situações, em que questões relacionadas à sexualidade podem ser trazidas à tona no convívio escolar. A abordagem desse assunto, bem como sua imprevisibilidade, torna tal circunstância muito comum nas escolas brasileiras, quer sejam particulares ou públicas (municipais, estaduais ou federais), de educação infantil, de ensino fundamental, médio ou universitário.

Resolvi descrever o episódio porque foi exatamente essa situação, ocorrida há 13 anos, que me "iniciou" no desafio de discutir as sexualidades com meus alunos e alunas, ou seja, iniciar trabalhos de Educação Sexual (ES). Como a professora de Biologia, na época, da classe mencionada, deparei-me diante de uma escolha naqueles segundos em que "decidia o que fazer": falar sobre a questão ou não falar sobre ela, afinal a aula era sobre o estudo das células. Eu tinha álibi para despistar, para escapar, para esquivar-me da situação.

Penso que professoras e professores, diante de eventos similares, geralmente podem optar por duas saídas: 1. "Colocar-se", no sentido de promover a discussão e a reflexão sobre o assunto, ou então, 2. Omitir-se da temática, recusando-se a intervir e usando, para isso, inúmeros subterfúgios: dizer que aquele assunto "não era um ponto previsto para a aula de hoje"; ou que "não era um tema para ser discutido ali"; ou usar o conflito entre os dois alunos para caracterizar indisciplina e excluí-los da sala, "encerrando", assim, o assunto.

Para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela "providencial" inexistência da temática nos currículos escolares (que justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos conteúdos curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus cursos de formação (o que se somaria à admitida dificuldade pessoal com o assunto).

No entanto, a demanda estudantil, a vontade e a necessidade de "falar do assunto", mostra que temáticas pertencentes à Educação Sexual perpassam as relações pessoais, porque são constituintes dos sujeitos e de suas identidades. Assim, situações como a descrita são comuns e reincidentes na escola e fazem com que as "fugas da discussão" acabem sendo percebidas, pelas crianças e jovens, como forma de intransigência pedagógica ou como espelho do despreparo docente para trabalhar as questões.

> A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "Educação Sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1999, p. 81).

No episódio descrito, diante da "afirmação vexatória" do "aluno caluniador" – que chamou o colega de "heterossexual", ou seja, "de bicha" (para ele) –, eu resolvi interceder no sentido de falar sobre a questão e "esclarecer", conceitualmente, os termos utilizados. Surgiam agora, para mim, professora, outros impasses: Como conciliar o plano de aula diante do desafio imprevisto com o qual me deparei? Que escolhas didático-metodológicas fazer na discussão daquelas identidades sexuais? Que representações da sexualidade poderiam ser utilizadas para discutir com os alunos e alunas a situação presenciada por todos/as? Que pressupostos teóricos e políticos embasariam aquela discussão das identidades sexuais e de gênero? E, afinal, essa Educação Sexual que eu iria iniciar na escola deveria se fazer com esse caráter transversal e casual ou eu deveria retornar à questão e a outras, caso fosse o interesse da turma?

São questões como essas que me mobilizaram e ainda me mobilizam. Parte dessas questões já me era evidente. Outras foram se constituindo à medida que fui incorporando o referencial teórico referente aos estudos de meu doutoramento (os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e a perspectiva pós-estruturalista de análise). Esses referenciais são assumidamente políticos e, sendo assim, a Educação Sexual que proponho estará sempre assumindo um caráter permanente nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino.

Embora o episódio descrito refira-se a adolescentes de 13, 14 e 15 anos, o contexto infantil também apresenta situações semelhantes e, portanto, os questionamentos anteriores e outros mais, que pretendo apresentar neste artigo, servem igualmente à reflexão.

A última metade do século XX, no meu ponto de vista, foi (e está sendo) determinante na discussão e na inclusão da Educação Sexual nos âmbitos social e educacional, no Brasil. Uma série de condições históricas possibilitou o surgimento da temática (sexualidade) em políticas públicas de educação (com reflexos diretos nos currículos escolares e nos cursos de formação de professoras/res).

Educação Sexual e/ou Orientação Sexual?

No Brasil, a partir do final da década de 1990, observou-se no âmbito educacional a presença constante e a utilização de uma "nova" terminologia para designar o trabalho de discussão da sexualidade na Escola. A expressão *Educação Sexual* não foi, apenas, substituída por *Orientação Sexual* por muitos educadores e educadoras, mas tornada oficial e institucionalizada com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do Ministério da Educação, no ano de 1997.

Com os PCNs, temáticas extradisciplinares consideradas de relevância na educação da criança cidadã (preconizada e idealizada pela política educacional brasileira de inclusão) foram reunidas nos chamados Temas Transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, estudos econômicos e orientação sexual.

Embora pareça uma simples questão de nomenclatura (de termos supostamente sinônimos, para muitos/as), considero pertinente mapear as diferenças conceituais entre *educação* e *orientação* a partir de uma rápida contextualização etimológica, especialmente deste último termo.

Admito que houve uma rápida popularização e utilização do termo *orientação*, por muitos/as educadores/ras e instituições públicas (como escolas, mídia televisiva, jornais e revistas, secretarias municipais e estaduais de saúde e educação, etc.). Há quem diga, hoje, que "não se usa mais" a expressão *Educação Sexual*.

Penso que, pelo menos, dois aspectos favoreceram e possibilitaram esse quadro. Primeiro, a aceitação rápida (e, muitas vezes "passiva") da expressão *orientação sexual*, sugere o desgaste pedagógico de uma Educação Sexual, até então evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo no âmbito escolar. Sobre isso, Deborah Britzman (2000) lembra como educadores/as sexuais do início do século XX contribuíram para que a disciplina fosse o centro das pedagogias de controle da sexualidade. "Ao fazer o vínculo entre as teorias de degeneração racial e a degeneração sexual, nossos educadores eugenistas puderam, pois, passar de uma preocupação com a definição de desvio para uma preocupação com a constituição da normalidade" (p. 94). Numa crítica contundente, Britzman (2000) afirma que:

> a mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado "Educação Sexual" (p. 95).

Diante dessa constatação, a mudança do nome (de *educação* para *orientação*) pode ter parecido ser "uma saída" para aqueles otimistas em manter o trabalho na escola a partir de uma ressignificação teórica e metodológica do termo e da prática, ou seja, abandonar o aspecto biologicista da educação sexual e lhe conferir um caráter mais cultural e social.

Segundo aspecto (e talvez, o principal)... Penso que a mudança (de *educação* para *orientação*) explicitou a força política do Grupo GTPOS[2], tanto na adoção do termo por educadores/as quanto na sua inclusão na política pública federal de educação (nos PCNs). Isso, inegavelmente, possibilitou a dispersão nacional do termo e a aceitação escolar, para muitos/as sem quaisquer resistências, reflexão e/ou questionamentos.

Acredito que a força política do GTPOS não pode ser desconsiderada. Em 1995, foi realizado em Florianópolis, organizado pelo MEC, um Encontro de Educadores/as de Universidades da Região Sul para discussão dos documentos do PCN. No encontro havia representantes do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Ao seu final, em Assembléia Geral, elaborou-se uma moção que expressava o desejo das/os participantes pelo uso (e manutenção) da expressão *educação sexual* e não da *orientação sexual* nos documentos do MEC. Inúmeras pessoas ali presentes, que haviam sido convidadas pelo MEC para serem "Pareceristas dos PCNs" ou já haviam feito, ou iriam encaminhar tal solicitação, formalmente, ao Ministério. Percebi, no Encontro, que algumas docentes já haviam se deparado com a expressão *orientação sexual*, especialmente aquelas/es profissionais com alguma ligação às prefeituras de Florianópolis e Porto Alegre, onde programas municipais estavam se utilizando do termo[3]. Sabíamos que a expressão *orientação sexual* já estava sendo utilizada para definir e caracterizar o trabalho pedagógico escolar de discussão da sexualidade[4].

Hoje, depois de passados mais de vinte anos e olhando para a história recente, percebo que, enquanto muitos/as educadores/as no Brasil se utilizavam da expressão educação sexual em seus trabalhos, o GTPOS vinha construindo uma caminhada, a partir do Estado de São Paulo (iniciada

---

2 GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), surgido em 1986, no Estado de São Paulo. Em 1994 publicou o "Guia de Orientação Sexual – diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º grau". Membros do GTPOS que participaram da adaptação brasileira do Guia: Marta Suplicy, Antonio Carlos Egypto, Francisca Vieitas Vergueiro Vonk, Maria Aparecida Barbirato, Maria Cecília Pereira da Silva.

3 Paulo Freire foi secretário municipal de educação da cidade de São Paulo (1989-1991), na administração de Luíza Erundina. Das entrevistas que concedeu, originou-se uma coletânea de textos, compilada ao livro FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. Com prefácio de Moacir Gadotti, o livro descreve o modelo político-pedagógico traçado na administração a partir de uma representação de escola pública popular. Entre os projetos, destacam-se: 1) a gestão democrática da escola; 2) a reforma curricular; e 3) a criação do Movimento de Jovens e Adultos de São Paulo. Nesse período e fazendo parte do Projeto maior de Jovens e Adultos, implementou-se, nas escolas municipais, o "Projeto de Orientação Sexual", criado pelo GTPOS (EGYPTO, 2003, p. 27). Esse projeto foi igualmente adotado por outras cidades brasileiras que, na mesma época, eram administradas por governos com coligações populares, tendo no PT (Partido dos Trabalhadores) o foco principal: Porto Alegre (em 1990) e Florianópolis (em 1994). A partir de 2003, no governo petista de Marta Suplicy, "o projeto foi retomado" (EGYPTO, 2003, p. 10) nas escolas do município de São Paulo.

4 Na época, como professora do Curso de Especialização em Educação Sexual, da UDESC, eu e minhas colegas do NES (Núcleo de Estudos da Sexualidade) tínhamos em nosso curso professoras/res municipais e funcionárias técnicas da Prefeitura, integrantes do projeto assessorado pelo GTPOS.

em 1986). Uma caminhada que não apenas criou a expressão orientação sexual (com uma definição que, para muitos/as parecia [e parece] lógica e convincente)... Mas que também se consolidou com indiscutível força no âmbito pedagógico brasileiro por meio do inegável e do privilegiado acesso aos mecanismos do poder institucional: a oportunidade política de institucionalizar a expressão, tanto em políticas públicas e projetos municipais (São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis), como no âmbito federal, quando membros do GTPOS participaram, diretamente, da elaboração dos PCNs, em 1997 (EGYPTO, 2003, p. 20)[5]

Mas vamos retomar aos argumentos conceituais.

A substituição de um termo pelo outro (*educação* por *orientação*) asseguraria uma mudança pedagógica na discussão sexual tão desejada? O ponto focal é a questão curricular? A diferença conceitual entre os termos seria, então, metodológica, didática? A nova abordagem (*orientação sexual*) teria, portanto, o caráter de desvinculação do enfoque eminentemente reprodutivo, biológico, médico e normativo da Educação Sexual até então existente? Sobre isso o GTPOS se posiciona:

> a ORIENTAÇÃO SEXUAL se propõe a fornecer informações sobre a sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamentos sobre posturas, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais (...) definindo-se como *o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade*, realizado principalmente em escolas (GTPOS, 1994, p. 08, grifos meus).

E a Educação Sexual? Para o GTPOS, a Educação Sexual passaria a ter o mesmo propósito, ocorrendo, no entanto, fora da escola. Portanto, a distinção entre ambas seria, apenas, o local do processo... Parece-me, portanto, uma questão de ponto de referência... A diferença reside na circunscrição da área, do lugar, do local onde a discussão da sexualidade deve ocorrer.

Ao definir a orientação sexual como sendo "um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação (...)" (GTPOS, 1994, p. 8), não estaria o Grupo exagerando na tentativa de descaracterizar o processo educacional? Refiro-me a passividade com que este ponto de vista foi, facilmente, aceito, sem resistências... Afinal, parece que o GTPOS passa por cima dos clássicos conceitos de educação formal (na Escola) e educação informal (fora dela) – aceitos, até então (e ainda hoje), no campo pedagógico. O GTPOS, ao afirmar que a orientação sexual é aquela que ocorre no âmbito escolar, não estaria restringindo, conseqüentemente, convenientemente e forçosamente, a Educação Sexual à informalidade?

> A EDUCAÇÃO SEXUAL inclui *todo o processo informal* pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia (GTPOS, 1994, p. 8).

---

5 O principal livro publicado pelo GTPOS/ABIA/ECOS (o "Guia de orientação sexual, diretrizes e metodologia"), em 1994, teve tanto o financiamento da Fundação MacArthur quanto a ajuda da Secretaria de Educação, da Prefeitura de São Paulo (cf. EGYPTO, 2003, p. 28). Conforme admite Egypto (2003), ao se referir ao tempo do Governo Erundina: "O projeto funcionou durante os quatro anos da gestão e acabou porque houve uma mudança política" (p. 28).

Uma vez que ao termo orientação sexual é conferido o caráter de "trabalho pedagógico sistematizado" (EGYPTO, 2003, p. 15) (ou seja, aquilo que entendíamos por "Educação Sexual formal"), a "Educação Sexual" passa a ser, exclusivamente, o que entendíamos pelo conceito de "Educação Sexual informal".

Pergunto: Quais os efeitos dessa representação que destitui a escola da "educação" sexual (não soa contraditório?)? Como pode a Escola não fazer educação? E como fica a denominação de educadoras e educadores?

Nessa lógica, para o GTPOS, o *status* de EDUCADORES e EDUCADORAS sexuais será concedido aos meios de comunicação (como a revista Playboy, as redes de televisão, as Igrejas, os jornais do país, etc.), as religiões, as ruas, etc. e não mais aos professores e professoras, pedagogos e pedagogas, licenciadas, licenciados, etc. O efeito dessa representação não é apenas o de conferir o título de educadores/as àqueles que promovem a pedagogia informal, afinal, verdadeiramente também o são[6]. Parece-me que a questão mais controversa é a **destituição da Escola do processo educacional** da sexualidade.

Ousar afirmar que os profissionais que trabalham na escola "não são educadores/as" me parece temerário e imprudente. Mesmo propondo a expressão *orientação sexual*, percebo que não há muita convicção, do próprio Grupo, em destituir a Escola do processo de educação ou então, o que sugere um aparente descuido aponta para uma contradição. Vejamos quando afirmam: "A orientação sexual supõe uma sistematização do trabalho com os educadores (...)" (EGYPTO, 2003, p. 24) ou então, "O processo de orientação sexual na escola integra o projeto pedagógico (...) implantar o trabalho é muito difícil sem apoio técnico aos educadores" (p. 25).

Na medida em que o GTPOS usa em suas publicações, de um lado, *orientação* (para caracterizar o processo), e de outro lado, *educadores* (para caracterizar seus agentes pedagógicos), fica cada vez mais evidente a contradição – o que sugere um empenho corporativo do Grupo pela criação de campo e mercado de trabalho. Afinal, essa inserção e anexação de uma nova atividade na Escola – a orientação sexual – não estaria apontando, também, para o surgimento de um/a "novo/a" profissional (o/a "orientador/a sexual")? E quem seria esse profissional?

Parece que o neologismo possibilitou não apenas o surgimento do/a orientador/a sexual, mas também viabilizou a necessidade um processo de formação e de preparação adequados desses profissionais para atuarem na Escola – o que ajudou a criar demandas para cursos, treinamentos básicos de capacitação, assessorias a projetos, etc.

Gostaria, portanto, de reiterar o uso da expressão *educação sexual* para todo trabalho de discussão da sexualidade, com crianças, jovens e adultos, em todos os níveis de escolarização. Entendo que a expressão *orientação sexual* para essa atividade pedagógica é inapropriado. Essa inadequação no uso do termo *orientação*

---

6 Dentro da teorização dos Estudos Culturais, todas essas instâncias constituem pedagogia, ou seja, informam, produzem, disseminam saberes, educam e informam sobre os gêneros e sobre as sexualidades e, mais do que isso, contribuem na construção de identidades culturais dos sujeitos.

tem ainda outra implicação. Para a educadora Helena Altmann (2004)[7], por exemplo, que ao se manifestar favorável ao uso a expressão *Educação Sexual*, mencionou os impasses acadêmicos e literários, em publicações e/ou comunicações orais em eventos internacionais de educação.

Sem dúvida, faz sentido tal alerta. Lembro que o Brasil é o único país do mundo que utiliza a expressão *orientação sexual* para se referir ao trabalho pedagógico/escolar de discussão da sexualidade. Interlocutoras/res de outras nacionalidades (inclusive as/os de países de língua portuguesa) muito possivelmente teriam o entendimento de queo material e/ou estudo apresentado refere-se ao direcionamento erótico-afetivo da sexualidade humana (ou seja, para o sexo oposto, para o mesmo sexo ou para ambos)[8].

O conceito de orientação sexual neste texto traduz-se pelo sentido do desejo sexual, aqui relativizado como as muitas possibilidades do prazer (CARDOSO, 1996, p. 7).

> No meio médico, jurídico e da sexologia, o termo Orientação Sexual é utilizado para denominar a identidade erótica dos cidadãos em hetero, homo e bissexuais (GTPOS, 1994, p. 8).

> Em 1996, no dia 8 de maio, a África do Sul tornou-se o primeiro país do mundo a proibir constitucionalmente a discriminação de seus cidadãos baseada na orientação sexual. A nova constituição sul-africana protege pessoas contra o preconceito por "raça, gênero, sexo, gravidez, estado civil, origem social ou étnica, cor, orientação sexual, idade, incapacidade física, religião, consciência, crença, cultura, língua e nascimento" (FURLANI, 2007, p. 161-162).

Toda essa discussão pode ser considerada dispensável, e até mesmo inútil, especialmente se considerarmos que o mais importante, talvez, não seja a nomenclatura que a reflexão da sexualidade assume no trabalho com crianças, jovens ou adultos, no âmbito da escola. Preocupação similar é manifestada por Louro (1999, p. 132):

> Se os programas oficiais de "Educação" ou "Orientação Sexual" eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as "novas" identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, *manter sobre eles uma "salutar" atitude de dúvida* (p. 132, grifos meus).

A autora alerta para o fato de que muitos desses projetos, mesmo anunciando incorporar um "discurso progressista e inovador" (...), "permitem a continuidade de práticas tradicionais" (LOURO, 1999, p. 132).

---

7 ALTMANN, Helena. Em informação verbal na apresentação do trabalho: A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. GE: Gênero, Sexualidade e Educação, **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: Minas Gerais, 2004.

8 Para o referencial dos Estudos Culturais, os sujeitos sociais são constituídos por múltiplas identidades culturais. São identidades culturais: o gênero, o sexo, a nacionalidade, a religião, a raça, a geração, a etnia, a classe social, a sexualidade. Sexualidade (como identidade cultural) é também definida e entendida como a orientação sexual das pessoas, por campos do conhecimento como a antropologia, a sociologia, a sexologia, a medicina, o direito, etc., ou seja, a homossexualidade, a heterossexualidade ou a bissexualidade.

Se a educação sexual tem sofrido críticas severas com sua suposta abordagem médico-higienista, me parece adequado então pensar na construção de um novo processo educacional que recrie e re-signifique os discursos envolvidos, a abordagem metodológica, o rol e a utilidade dos conteúdos, os efeitos sobre os sujeitos e as identidades culturais, entre outras coisas.

Penso que, neste sentido, a problematização volta sua centralidade, não mais ao binômio "educação *versus* orientação", mas sim, à questão: Afinal, que educação é essa ou que educação queremos? Que pressupostos a norteiam? Que premissas e fundamentos ela apresenta? Que sujeitos visibiliza, que sujeitos oculta e como os interpela? Que assuntos essa educação considera importantes e qual o enfoque que assume?

São questões como essas que podem justificar o trabalho de Educação Sexual, hoje, no âmbito da escola em qualquer nível de ensino. Penso que esse processo de reflexão pode ser iniciado (e provocado) com alguns princípios a uma pedagogia das sexualidades, dos gêneros e da diversidade, que apresento a seguir.

Princípios para uma Educação Sexual na escola

Esses princípios objetivam "perturbar" aqueles e aquelas que pretendem desenvolver uma Educação Sexual na Escola.

Longe de terem qualquer pretensão de finitude, são entendimentos que procuram mostrar o quanto o trabalho pedagógico e docente estão, rigorosamente, articulados. Essa articulação reflete "certa coerência" entre muitos aspectos, entre eles: a representação que temos sobre o papel da educação e o que deve conter o currículo escolar, o entendimento e significados frente à sexualidade humana, a idéia do que é próprio para infância e para juventude, a noção filosófica da existência humana, a concepção de vida em sociedade, a compreensão sobre direitos humanos de respeito às diferenças.

A linguagem utilizada é (foi) afirmativa e propositadamente escolhida para demonstrar: que educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados... Tudo isso torna a educação uma ação, permanentemente, política.

1) A educação sexual deve **começar na infância** e, portanto, fazer parte do **currículo escolar** – as temáticas discutidas na educação sexual são conhecimentos imprescindíveis à formação integral da criança e do/a jovem. O sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social, a origem, a nacionalidade, a religião, por exemplo, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência. A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a "iniciação sexual" só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso, a Escola está sempre atrasada: em relação às expectativas e as vivências das crianças e jovens, em relação a sua capacidade de mudar comportamentos com a informação que oferece.

2) As **manifestações da sexualidade** não se justificam, apenas, pelo objetivo da "reprodução" – a vivência da sexualidade, desde a infância, se justifica pela descoberta corporal, vista como um ato de autoconhecimento. Na medida em que descobertas sexuais-afetivas ocorrem, aumentamos nossa capacidade de socialização e interação interpessoal. As manifestações da sexualidade, em crianças, jovens e adultos produzem efeitos. Esses efeitos nos permitem compreender os significados culturais dessas práticas e as normas e regras da vida em sociedade, construídas discursivamente, na cultura. A descoberta corporal e afetiva, individual ou com parceiros/as, permite a obtenção de sensações prazerosas. A presença dessas sensações prazerosas é fator importante para que a pessoa alcance um estado de gratificação física, psíquica e emocional. A permanência desse estado possibilita a realização pessoal pelo estabelecimento de relacionamentos duradouros e felizes. A maternidade e paternidade são escolhas pessoais e integram o projeto de vida de cada pessoa, independente dela ter, ou não, capacidade reprodutiva.

3) A **descoberta corporal** é expressão da sexualidade. Brincar com os genitais é uma etapa desse aprendizado, já na infância – comumente na educação infantil, as crianças manipulam seus genitais – o que causa, muitas vezes, embaraço e constrangimento na Escola. Este ato faz parte de um processo universal, esperado e benéfico do aprendizado infantil da sexualidade. A escola pode educar a criança a aprender noções acerca de intimidade e privacidade pessoal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações. Há uma grande diferença entre "educar para a negação-proibição" e "educar para a positividade-consentimento". Consentir significa orientar a criança e a/o jovem para que entendam e aprendam o local e o momento adequados para manifestar sua sexualidade.

4) Não deve existir qualquer **segregação de gênero** nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas, portanto, a prática pedagógica deve acontecer sempre em **co-educação** – é através da socialização do conhecimento que a Escola pode ser, inquestionavelmente, democrática. A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas e materiais é um modo de meninos e meninas, rapazes e garotas, homens e mulheres superarem as desigualdades de gênero, respeitarem-se mutuamente colocando em xeque os pressupostos que legitimam o sexismo, o machismo e a misoginia. Considerar que certos assuntos e/ou informações dizem respeito apenas a meninos (ou a meninas) é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero.

5) Meninos e meninas devem/podem ter os **mesmos brinquedos** – brincar de carrinho ou de casinha, assim como de qualquer outro tipo de brinquedo, não será determinante da orientação sexual da criança ou jovem. Os brinquedos infantis estão relacionados com o aprendizado específico de habilidades, com a socialização e com a imitação de atividades humanas adultas. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com os mais variados brinquedos, elas adquirem aptidões específicas como: coordenação motora, reflexos, visão lateral... Elas exercitam atitudes futuras como: desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança... Elas experimentam papéis adultos: de pai, de mãe, de professora, de professor, de irmão mais velho, de irmã mais velha, de tutor, de responsável...

6) A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o **conhecimento científico**, quanto o **conhecimento popular/cultural** – a Escola deve considerar igualmente válidos, os saberes populares (do senso comum), e os saberes sistematizados pela humanidade ao longo de sua história (o saber científico). Ambos são constituintes das experiências dos sujeitos e são expressões da multiplicidade lingüística sócio-cultural humana. Na educação sexual as crianças e jovens aprendem os nomes dos genitais e das partes do corpo, numa associação com a nomenclatura ensinada na família. Esse entendimento de respeito e de reconhecimento da multiplicidade

é um primeiro e simples passo para a compreensão da diversidade como algo positivo. Neste sentido, a escola pode pensar em utilizar a linguagem sempre no plural, por exemplo, em outras situações: para os muitos tipos de famílias, para as muitas formas de amar, para os muitos modos de ser mulher e homem, etc.

7) **Há muitos modos da sexualidade e do gênero** se expressar em cada pessoa, portanto não me importo se minhas(meus) alunas(os) forem homossexuais – o afeto e a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade mais difícil de ser aceito e compreendido, por muitas pessoas, entre elas educadoras/res. A homossexualidade, a partir do século XVIII, foi enfaticamente, significada por discursos e instituições voltados a legitimar como normais, apenas a heterossexualidade e a reprodução. Hoje, a instituição médica (que considerou a homossexualidade doença e desvio sexual no século XVIII) afirma ser o sentimento afetivo entre pessoas do mesmo sexo uma possibilidade de expressão legítima da sexualidade humana. Superar o sentimento negativo (de preconceito e discriminação) e considerar essa sexualidade como positiva é um desafio para educadoras/res... Mas, essa tentativa é a primeira atitude daqueles que buscam uma sociedade mais igual, menos violenta, que respeita os direitos humanos, que respeita a diferença, que considera a diversidade sexual positiva e benéfica.

8) A **educação sexual** pode discutir **valores** como respeito, solidariedade, tolerância... E assim, questionar preconceitos – sempre que possível, as atividades programadas devem levar as crianças e jovens a refletir sobre a importância de se aceitar "o outro", "o diferente". Essa educação pode ser vista como uma forma da Escola contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, na busca pela paz, contra as muitas formas de exclusão baseadas no sexo (o sexismo e o machismo), no gênero (a misoginia), na raça (o racismo) e na sexualidade (a homofobia, a lesbofobia, a transfobia), na origem e classe social (a xenofobia). Resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam, efetivamente, mais felizes.

Após a leitura desses princípios, procurando responder para si mesmo/a: o que me dificulta aceitar tal princípio? Quais os limites (as dificuldades) dessas idéias, na Escola, de hoje? Que princípio seria mais facilmente aceito e qual encontraria maior resistência? O que eu precisaria aprender/discutir para considerá-lo válido? Por que possuo sentimentos e aprendizados divergentes de tal enunciado? Em que medida meus cursos de formação não contemplaram tais discussões?

Suas respostas, certamente, apontarão para o passo seguinte: o processo, permanente, de formação (de constituição, de preparação) para o trabalho docente de educação sexual na escola. O desafio está posto!

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMANN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual?** São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, 307).

EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). **Orientação Sexual na Escola:** um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GTPOS. **Guia de orientação sexual:** diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º Grau. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual; Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS; Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUGAR DE SEXO É NA ESCOLA? SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

Maria Rita de Assis César (UFPR) mritacesar@yahoo.com.br[1]

Resumo

Este artigo tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre os diversos sentidos de educação sexual nas escolas. Em primeiro lugar, numa tentativa de entender os deslocamentos da educação sexual e do discurso sobre a sexualidade, dois momentos são analisados, os anos 20 e 30 do século XX e, posteriormente, os anos60 e 70. Nos anos 20, a educação sexual como parte fundamental de uma educação higienista e eugênica dos corpos infantis e posteriormente, nas décadas de 60 e 70, o discurso libertário e de resistência à ditadura militar. Em seguida, com o aparecimento da sexualidade e da educação sexual nos PCNs, esses temas se transformam em assunto de Estado, ou "coisa de governo". A partir desse momento, realiza-se uma abordagem sobre a sexualidade tendo em vista as teorizações realizadas por Michel Foucault sobre a disciplina e o dispositivo da sexualidade. Por fim, uma reflexão sobre a educação sexual a partir das teorias pós-identitárias de gênero, além de um questionamento sobre o currículo, advinda do pós-estruturalismo e da teoria queer.

PALAVRAS-CHAVE: educação sexual; PCNs; currículo; teoria queer.

Os inícios

A educação sexual nas escolas brasileiras não é uma particularidade das últimas décadas, ao contrário, constitui uma preocupação que remonta as primeiras décadas do século passado. Nos anos 20 e 30 do século XX, educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que povoavam o universo educacional brasileiro naquela época. Em 1933 foi fundado

1 Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino – Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero – UFPR. Doutora em Educação pela UNICAMP e Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona.

no Rio de Janeiro o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que produziu um *Boletim*, desde o ano de sua criação até o ano de 1939[2].

Ao contrário daquilo que se habituou a pensar sobre o discurso pedagógico, a respeito da ocultação sobre o sexo e das práticas sexuais, desde o final do século XIX o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens. Inclusive já existia um debate entre aqueles que defendiam uma educação sexual baseada em preceitos morais e outros que defendiam uma educação sexual que explicasse cientificamente sobre as funções fisiológicas, com idéias calcadas no positivismo (CÉSAR, no prelo). Desse modo, os saberes da ciência e da psicologia eram mobilizados para que crianças e jovens pudessem ser informados sobre sentimentos, reações endócrino-fisiológicas e sobretudo, a respeito do futuro e os procedimentos sexuais para uma vida adulta saudável e feliz.

O *Círculo Brasileiro de Educação Sexual* reproduzia as idéias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos no período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Duas preocupações eram centrais naquele momento: a higiene, que dizia respeito aos cuidados com o próprio corpo, além do eugenismo, que consistia em um debate importante para a ciência nesse período. O eugenismo preocupava-se com as questões relativas à descendência, à "raça" e à transmissão de características indesejáveis, que por sua vez produziria indivíduos "inferiores", enfraquecendo toda uma população. Nessa perspectiva, o eugenismo era o saber que dava suporte ao "novo racismo" que supostamente tinha as suas bases na ciência. Embora houvesse filósofos e pedagogos que combatiam o eugenismo e vislumbravam suas conseqüências nefastas, a maior parte dos intelectuais que defendiam a educação sexual da juventude tinha por pressuposto ambos os saberes da época, o higienismo e o eugenismo.

No ano de 1922, o importante reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, sobre educação sexual. Por aquela ocasião o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o "interesse moral e higiênico do indivíduo" e para o "interesse da raça" (MARQUES, 1994). Assim, nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como matéria de ensino nas escolas brasileiras.

Nos primeiros anos da década de 1960, antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica e foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou para o discurso pedagógico. Nessa segunda onda da educação sexual brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas para os seus alunos. Nas escolas paulistas destacaram-se as experiências desenvolvidas tanto na *Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo* quanto no *Colégio Vocacional* e nos *Colégios Pluricurriculares*. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas nessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela

2 A pesquisa sobre os boletins foi realizada por Diana Gonçalves Vidal, que analisou os 47 números da revista. Esta análise está publicada em um artigo da mesma autora intitulado "Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930", publicado como capítulo do livro organizado por SOUZA, C. P. (org) História da Educação. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 2002; p. 53 – 74.

ditadura militar. Naquele período, o interesse crescente pela educação sexual entre as/os educadoras/es brasileiros levou a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, a apresentar um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual obrigatória nas escolas primárias e secundárias do país (WEREBE, 1998, p. 173). Entretanto, as objeções ao projeto de lei, elaboradas pelos membros da comissão designada para a sua apreciação, tinham um caráter moralista e repressor que compatibilizava com a própria ditadura militar. No início dessa era moralista e ditatorial, em 1965, uma portaria do secretário de Estados dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção (WEREBE, 1998, p. 174).

Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar suprimida com rigor. Todavia, as iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle tornaram-se experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país.

Assim, podemos observar uma mudança de lugar dos discursos sobre a sexualidade e a educação sexual no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, como projeto positivista de modernização da sociedade, com bases higiênicas e eugênicas e posteriormente sob o *ethos* da luta pela democratização, sob a égide dos movimentos sobre os direitos das mulheres, entre as décadas de 1970 e 1980, nas lutas contra a ditadura e especialmente no decorrer do processo de redemocratização, as experiências e projetos de educação sexual foram fortemente ligados a intelectuais feministas. Estas iniciativas partiam de uma crítica à hierarquia de gênero que, por sua vez, suprimia os direitos das mulheres de gerirem seus próprios corpos. Entre as principais intelectuais que escreveram e desenvolveram projetos sobre a educação sexual é importante destacar os trabalhos de Carmem Barroso e Cristina Brusquini. Essas autoras, desde o início dos anos de 1970 já realizavam experiências de educação sexual e estudos sobre a condição feminina no Brasil, iniciando uma linhagem de estudos que se desenvolveu a partir dos anos de 1980 (BARROSO, 1980, 1982 e BRUSQUINI; BARROSO, 1983).

Sexo, sexualidade, escola e os PCNs

A escola é o lugar privilegiado da educação sexual. Será mesmo? A partir de diferentes perspectivas, desde o início do século XX, parece que este foi um dado bem estabelecido. Entretanto, seria interessante analisar melhor a relação entre a escola e o "sexo bem educado", mesmo que este conceito tenha se transformado ao longo do século XX. Para realizar esta indagação seria necessário investigar o papel atribuído à escola, além dos processos de escolarização dos corpos de crianças e jovens nos últimos duzentos anos. Esta análise seria necessária para então entendermos o transcurso do processo de escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos que nos informam sobre as transformações dos saberes gerais em disciplinas escolares (VARELA, 1994). Hoje, na presença de uma história da educação marcada por descontinuidades históricas que demonstra a difícil construção da institucionalização do ensino ao longo do século XIX, fica mais fácil entender o caráter artificial de todos os elementos que compõem o universo escolar (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Se tomarmos esta história da educação que demonstra a organização da instituição escolar a partir dos processos disciplinadores que, por sua vez, produziram a modernidade urbana e industrial, a escola ocupa o lugar privilegiado do processo de disciplinarização dos corpos infantis.

No final do século XVIII, o filósofo alemão Emmanuel Kant, por ocasião de suas preocupações acerca da preparação de professores para atuarem nas escolas, em um curso de filosofia proferia lições sobre a pedagogia. Nessas aulas o filósofo proclamava que o papel da escola era fazer com que crianças se habituassem a permanecer sentadas e atentas às ordens do professor. Além disso, Kant dizia que a falta de disciplina era muito pior que a falta de cultura (VEIGA-NETO, 2000). Ao proferir estas, que seriam as primeiras aulas sobre a pedagogia na modernidade, Kant definia um papel para a instituição escolar, isto é, ensinar crianças a serem disciplinadas.

Se relacionarmos então a escolarização a uma disciplinarização de corpos infantis, a educação do sexo encontra o seu lugar na escola, já na sua própria conformação. As obras de história da educação ao longo dos séculos XIX e XX cada vez mais demonstram as experiências escolares de aprendizado corporal, no qual as regras de higiene e saúde concorrem para a formação de corpos saudáveis e disciplinados. Assim, o "sexo bem educado" se apresenta como parte fundamental desse processo, mesmo que este não seja abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo e das práticas sexuais entre crianças e jovens nas escolas e colégios foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (COSTA, 1983).

A instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora tradicionalista, entretanto, a partir dos anos de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos* e as reivindicações étnico-raciais produziram suas marcas no discurso sobre a escola. As análises sobre as instituições escolares apontavam-na como "aparelho ideológico do estado", como "lugar da reprodução social", além de perceberem as metodologias de ensino como meras operações depositórias de conhecimentos, entre outras críticas fundamentais (SILVA, 1999). Assim, a escola não poderia mais se manter incólume diante de tantas críticas.

Percebia-se principalmente que o modelo escolar estava em crise e esta crise não dizia respeito somente à escola pois, aquilo que se deflagrara era a uma crise da modernidade. No Brasil a crise da educação tomava contornos ainda mais sérios, na medida em que o processo de consolidação da modernidade educacional não se constituíra plenamente, vide ainda no presente, as remanescentes taxas de analfabetismo e os nove milhões de jovens em idade de freqüentarem o ensino médio, fora da escola, além das insignificantes taxas de escolarização superior.

Voltemos à pergunta sobre o ensino ou a escolarização da sexualidade. Em resposta à crise, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Assim, o governo federal, na segunda metade dos anos noventa do século XX, pretendia resolver todos os problemas relativos à educação no Brasil. Inspirado pela reforma espanhola, o governo brasileiro, tomava a concepção dos temas transversais e instituía a educação sexual

como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs.[3] Nesse projeto de transversalidade a educação sexual foi denominada de *orientação sexual* produzindo uma confusão etimológica, pois ao utilizar tal denominação o documento retirava do conceito já estabelecido de orientação sexual – que diz respeito às práticas sexuais homo, bi e heteroeróticas, uma nomenclatura que fora construída nas lutas sociais recentes.

O fascículo sobre o tema transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. A partir de então os debates se dividiram entre aquelas/es que defendiam *orientação*/educação sexual como uma disciplina, como garantia de abordagens dentro das iniciativas curriculares e aquelas/es que a defendiam como tema transversal, pois assim poderia habitar as múltiplas abordagens disciplinares. Todavia, esse debate, que não será aqui desenvolvido, poderá fornecer algumas pistas para pensarmos sobre a pergunta primeira, sobre o lugar da sexualidade na escola. Aqui cabe ressaltar que não se trata de averiguar a sua inserção ou não na instituição escolar, pois este lugar está garantido desde a própria organização da escola na modernidade. Partiremos então do dado, pois se espera que a escola realize uma educação sexual, salvo casos isolados de frentes religiosas e ultraconsevadoras.

Com a sexualidade não é diferente. As taxas de gravidez na adolescência, os gastos com saúde e os estudos sobre as recentes pesquisas realizadas nos Estados Unidos que relacionam a gravidez não desejada e a taxa de criminalidade, além das taxas de infecção de HIV/Aids entre jovens, são os motivos para que o Estado brasileiro tenha preocupações sobre o tema. Entretanto transfere-as para a sua instituição mais frágil e descapitalizada, a escola, que deverá realizar uma educação sexual tendo em vista melhoria deste quadro estatístico. Assim, ao invés de nos perguntarmos sobre a pertinência da educação sexual na escola, devemos perguntar sobre os interesses do governo de populações sobre o tratamento do tema no interior da instituição escolar. Isto é, quais as vantagens para o Estado tratar a sexualidade na escola? Em primeiro lugar, na minha opinião econômica e, em segundo lugar, o sucesso pontual de projetos levados por educadoras e educadores que se dedicam exaustivamente à transformação social.

Tomemos uma vez mais o sexo, a sexualidade e a educação sexual como um dado dentro do universo escolar. Desse modo, vamos a partir daqui realizar uma reflexão acerca de uma epistemologia do campo de conhecimento da sexualidade.

O sexo rei

O filósofo francês Michel Foucault (1926–1984) produziu uma obra em três volumes, intitulada *História da Sexualidade*, entre 1976 e 1984. Em 1976 publicou o primeiro volume que recebeu o subtítulo de *A vontade de saber* (FOUCAULT, 1984). Os leitores que buscavam uma maior compreensão acerca da história do sexo e das práticas sexuais através dos tempos, na tentativa de entenderem o binômio entre

3 Sobre a reforma educacional brasileira, é importante ressaltar que esta foi inspirada pela reforma espanhola realizada no final dos anos oitenta, quando o partido socialista perdeu o poder para a direita ultra-conservadora. O arquiteto da reforma espanhola foi o psicólogo Cesar Col, que foi o consultor de vários projetos na América Latina. Todavia, enquanto a confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda estava em curso, vários intelectuais das universidades espanholas faziam severas críticas aos termos daquela reforma.

a repressão sexual e a liberação do sexo nos anos setenta, encontravam dentre as teses do autor uma percepção da sexualidade como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. Assim, o autor separava o sexo da sexualidade, e demonstrava que o sexo seria um ponto de injunção fundamental das práticas de controle populacional do século XIX, e que o nome dado a este dispositivo de controle era sexualidade.

Por meio de uma historiografia muito refinada, este autor demonstrou a criação e o desenvolvimento de uma maquinaria de controle do sexo dos indivíduos, através da definição dos lugares específicos, das falas e das práticas do sexo. Foram demonstradas as demarcações em torno das práticas sexuais, que através de um controle rígido, gerado pelos saberes institucionalizados como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia e psicologia, demarcaram os territórios e as subjetividades, entre a legitimidade e a anormalidade.

Em um processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento dessa separação que, por sua vez, criou as delimitações entre uma prática sexual bem educada e as outras, que deveriam ocupar um lugar indefinido, ou demarcado pela exclusão. O *sexo bem educado*, ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, eram assistidas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer. As práticas *outras* deveriam ocupar o lugar das margens e também serem esquadrinhadas por médicos e terapeutas para produzirem saberes e definirem as configurações desses outros da sexualidade, o homossexual, a histérica, o onanista, etc.

Assim, o conceito de sexualidade, tal como foi elaborado no século XIX, ao tratar das práticas políticas das populações, tendo como função o cuidado para com uma população específica, elaborou as políticas de saúde, habitação, casamentos, a urbanização das cidades e, em contrapartida, tudo aquilo que não correspondia à definição de uma população forte e saudável, foi relegado às práticas de exclusão.

Desse modo, vemos nascer um conceito de sexualidade, sendo o único que pertence a nossa história, como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade. Em se tratando da nossa história ocidental, as práticas de exclusão são inumeráveis e se deram em nome do discurso científico e institucional, como demonstrado por Michel Foucault e outros autores que realizaram pesquisas posteriores. Foucault, na mesma *História da Sexualidade*, dizia que talvez haveria um tempo em que deixaríamos de lado o dispositivo da sexualidade e passaríamos a nos indagar a partir de uma perspectiva de corpos e prazeres, abandonando esse dispositivo de nomeação dos sujeitos sexuais e de exclusão. Desejo do autor. Não se pode dizer que o dispositivo da sexualidade tenha sido abandonado, três décadas após os seus escritos. Todavia, vemos alguns deslocamentos, talvez tão perversos quanto, na medida em que não existe mais uma preocupação com a masturbação das crianças, entretanto, percebemos uma verdadeira obsessão com o corpo e a saúde.

Assim, é de fundamental importância que possamos reconhecer que a nossa história da sexualidade tem origens e desdobramentos com os quais não desejamos mais qualquer familiaridade. Entretanto, entendemos que paradoxalmente, a educação sexual é importante no contexto escolar, pois este pode ser o lugar justamente para entendermos a história dos nossos mecanismos de exclusão. Assim, a educação sexual nas escolas seria, antes de mais nada, um ato político.

Ao recuperarmos o contexto da educação sexual nos anos de 1970 e início da década de 1980 nos encontramos com vários elementos que poderiam ser recuperados na elaboração de epistemologias interessantes para que se possa pensar ao elaborar os projetos. No decorrer das décadas de 1980 e nas décadas posteriores, a discussão sobre a educação sexual nas escolas foi se centrando na tentativa de elaboração das práticas pedagógicas que se distanciassem da perspectiva da biologia e da fisiologia dos órgãos e aparelhos. Todavia, muitas das práticas se resumiam às aulas de ciências, mas especificamente no conteúdo da 7ª série, quando a grade curricular definiu o conteúdo como o corpo humano. Após estudar os aparelhos circulatório, respiratório, digestivo, no final do ano letivo, a professora de ciências, um pouco constrangida, anunciava o estudo dos "aparelhos reprodutores", masculino e feminino. Nesse momento, se aproveitava para mostrar imagens em grandes projeções ou cartazes dos órgãos genitais deformados por enfermidades "venéreas". Assim, desfilavam nomes como sífilis, gonorréia, cancro duro e mole, "crista de galo", enfim, uma infinidade de imagens que, felizmente, as/os jovens tratavam como se fossem alienígenas e iniciavam suas práticas sexuais, felizes e despreocupados. Dentre as primeiras iniciativas nas escolas brasileiras foram as "caixinhas de dúvidas", já existentes desde os anos de 1950 nos Estados Unidos e na Europa. Depositadas as dúvidas, que em grande medida correspondiam às fantasias imaginárias, estas eram sanadas, por meio da mais pura língua da ciência.

A partir da segunda metade da década de 1980, o Estado brasileiro, em virtude das pressões advindas das organizações não-governamentais que desenvolviam importantes projetos de prevenção do HIV/Aids, começou a se preocupar com a contaminação de jovens em idade escolar e iniciou um apoio tímido às iniciativas de educação sexual nas escolas. Além do HIV/Aids, a gravidez na adolescência era um também um mote importante para a iniciativa sobre os projetos. Os métodos contraceptivos, o uso da "camisinha", a "hora certa" para a primeira relação sexual, ou o "exercício da sexualidade responsável", conforme o tempo foi passando, eram os temas a serem encaminhados pelos projetos escolares.

Quase um século depois da primeira iniciativa de um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o "sexo bem educado" não mais pertencia ao universo do esclarecimento positivista, mas ocupava outros lugares como a responsabilidade, a saúde e o bem viver.

No cenário educacional contemporâneo a educação sexual tomou rumos epistemológicos diversos, como a psicologia do desenvolvimento, a sociologia das representações sociais, a própria fisiologia da saúde, entre as mais diversas abordagens e combinações, como por exemplo, a prevenção de drogas e a sexualidade que representa uma parceria bastante usual nos projetos desenvolvidos.

Uma vez mais, nesse artigo vou reportar à história e ao conceito de sexualidade tal como definiu Michel Foucault, pois penso ser esse um horizonte importante para que pensemos sobre a educação sexual nas escolas. Desse ponto de vista a educação/orientação sexual é um dispositivo de controle, pois é justamente na instituição escolar que se instauraram os dispositivos disciplinares sobre os corpos de crianças e jovens. Para Guacira Lopes Louro (1999, p. 25), a escola junto com outras instâncias sociais, é uma entre as múltiplas instituições que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero.

Embora os PCNs tenham se apresentado como um referencial flexível para fomentar a elaboração de propostas, podendo ou não ser adotado pelas escolas, este material teve um impacto muito grande na educação brasileira. Foram publicados muitos livros sobre os temas transversais e a sexualidade, inúmeros cursos e palestras assolaram o país demarcando uma posição importante ocupada pelas políticas de governo. Embora em muitos estados os PCNs estejam em desuso, inclusive com os estados realizando propostas próprias de diretrizes e currículos, a marca dos PCNs e dos temas transversais permanece no imaginário de professoras e professores.

Como afirma Helena Altman (2001), amparada pelo referencial foucaultiano, em sua análise sobre os PCNs estes provocam uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, isto é, uma verdadeira explosão discursiva. Dentro dos pressupostos dos temas transversais "a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa". Por meio da incitação ao discurso do sexo, aprendemos com Foucault que se instaura os mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercido não dentro de um sistema de punições e proibições, mas sim por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados, ou exercem um controle sobre uma forma ideal de viver a sexualidade. As análises realizadas sobre os PCNs demonstram que estes possuem uma abordagem preventiva. Prevenir as práticas sexuais de "risco" seria a tônica desta forma ideal de sexualidade.

Embora os PCNs estejam sujeitos a infindáveis críticas advindas de diversos tipos de formulações é importante ressaltar que foram estes documentos que definitivamente instauraram a discussão sobre a educação sexual nas escolas. A partir desse ponto importante é possível traçarmos os limites entre o controle sobre os corpos e o sexo e as formas de resistir ao controle.

Uma "epistemologia" para a Educação Sexual

É importante lembrarmos que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política. Em se tratando da educação sexual é também muito importante que esteja sempre presente para a reflexão as implicações das políticas de sexualidade ao longo dos últimos dois séculos. Lembremos que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou um regime de heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida. A heterossexualidade compulsória é um conceito a partir do qual uma importante teórica das relações de gênero e da sexualidade, Judith Butler (1999), analisou as relações de poder entre homens e mulheres e homossexualidade e heterossexualidade nas relações sociais.

Se então, tomamos o pressuposto de que a educação sexual tem o seu lugar na instituição escolar, a partir de um movimento hipercrítico[4], é importante que tenhamos demarcado aquilo que serão os temas que compreendem o seu trabalho na instituição escolar, isto é, o que especificamente iremos abordar, visto que esse é um campo epistemológico indefinido ou de múltiplas definições. Como um tema transversal, a sexualidade torna-se "hipersaturada", na medida em que poderia aparecer em todos os lugares e todos os momentos e, principalmente, falar-se-ia o tempo todo e de todos os modos.

4 O hipercrítico está relacionado aos movimentos de crítica da modernidade e as suas bases são os estudos pós-estruturalista e pós-críticos.

Todavia, é importante lembrar que o "falatório" é a melhor maneira de não falar, ou de não demonstrar os pontos fracos ou cruciais das questões mesmas.

Recusando as possibilidades majoritárias sobre a educação sexual na escola, abre-se a perspectiva de produzir lugares dessa nova fala. Além das implicações conhecidas, é importante ressaltar que a educação sexual nas escolas pode ser uma estratégia de ação política contra muitas coisas que ficaram estabelecidas pelo dispositivo da sexualidade. Um ponto importante seria o reencontro com as perspectivas dos estudos de gênero, pois ali pode ser que seja um lugar para uma abordagem política importante. Ao recusar os lugares definidos para os gêneros desde uma perspectiva masculina, significa também reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e prazeres. Tomando o gênero como categoria de análise das ciências humanas é possível partir então para a construção de epistemologias da sexualidade na escola.

Também partindo das perspectivas dos estudos de gênero, entretanto, radicalizando os questionamentos, uma cultura organizada a partir da heterossexualidade compulsória será sempre responsável por uma "heteronormatividade" curricular, isto é, a percepção de que o currículo possui uma matriz heterossexual. Assim, a teoria *queer* de currículo não irá incorporar o outro pois esta seria uma ação originária das "políticas de tolerância" que assumem a existência do binômio normal/anormal, pacificando a alteridade. Ao contrário disso, a teoria *queer* questiona as condições de possibilidade de um conhecimento. Ao tratar da teoria *queer*, Guacira Lopes Louro (2004) diz que "(...) há limites para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer" (p. 65).

Os limites do discurso do sexo são marcados por sua concepção naturalizada, a-histórica e conseqüentemente imutável. Nessa perspectiva o sexo está confinado a sua percepção biológica, delimitando uma fronteira entre os sujeitos, masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. Contra isso a teoria *queer* de currículo e outras teorizações também baseadas nas teorias pós-estruturalistas trazem à tona uma discussão sobre os limites desse modelo de construção de conhecimento, demonstrando que o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, determinadas pelos limites do pensamento ocidental moderno.

Assim, um trabalho com a sexualidade ou uma educação sexual pode ser pensado em primeiro lugar como uma disposição política por parte de professoras e professores, pois esta implica, segundo Deborah Britzman (1999), em uma capacidade para a liberdade. Nesta perspectiva, a sexualidade ou a educação sexual se referem a práticas de liberdade na medida em que os limites do nosso pensamento são elididos. Britzman (1999) ainda afirma que a sexualidade diz respeito aos direitos civis e ao direito a informações adequadas.

Para finalizar, uma vez mais evocando o pensamento de Michel Foucault, em uma nova economia de corpo e prazeres, a sexualidade re-territorializada, além de ser uma prática de liberdade, representa um projeto ético do cuidado si, que para este autor é tanto uma prática subjetiva quanto política.

Referências

ALTMAN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **In: Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 575-585, 2.º sem. 2001.

BARROSO, C. Pesquisa sobre educação sexual e democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, 1980.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. **Educação sexual:** debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRUSCUINI, C.; BARROSO, C. Caminhando juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, 1983.

BUTLER, J. Corpos que pesam. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CÉSAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora UNESP. (no prelo).

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, V. B. **A medicalização da raça:** médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (Coord.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIDAL, D. G. **Educação sexual:** produção de identidades de gênero na década de 1930. Publicado como capítulo do livro organizado por SOUZA, C. P. (Org.). **História da Educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 53-74.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação.** Campinas: Autores Associados, 1998.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ALGUMAS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (UFPR) ms.sex.dayana@gmail.com[1]

Resumo

Neste artigo, inicialmente pretendo defender a importância do tratamento pedagógico da sexualidade nas escolas, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, a partir dos referenciais de gênero, raça/etnia, classe e diversidade sexual. Procuro entender o insistente discurso de professoras e professores que alegam "não se sentirem à vontade" para tratar da sexualidade na escola, por não possuírem formação inicial nem continuada sobre o assunto. Ao final, proponho uma possibilidade de encaminhamento teórico-metodológico por meio da relação entre dois filmes e os conteúdos estruturantes elencados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado do Paraná para as disciplinas de História, Biologia e Ciências, sobre o tratamento pedagógico das questões de gênero na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Escola; Teoria e Metodologia da Educação Sexual; Cinema e sexualidade; Pensamento Pós-crítico e pós-estruturalismo.

1 Professora de Ciências e Biologia, mestranda em Educação (UFPR) e especialista em Sexualidade. Membro da equipe de Sexualidade, na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – SEED/PR.

A Escola[2], a cultura e o cotidiano escolar são espaços carregados de sexualidade[3]. A sexualidade se constitui num assunto amplo presente na sociedade em geral e no cotidiano escolar e que permanece na condição de "tabu" em vários ambientes da sociedade. Dentre estes a Escola, espaço que pressupõe turmas heterogêneas compostas por alunos e alunas, com os quais trabalham professores e professoras, funcionários e funcionárias, sujeitos históricos desta instituição que se manifestam por meio de seus corpos sexuados. Discutir a sexualidade na Escola não é uma escolha neutra, e sim fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de aluno/a, de professor/a, de educação e mesmo de Escola. Entretanto, ao considerar a escola como um espaço privilegiado para a discussão crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e entender a identidade cultural dos professores/as como sujeitos epistêmicos, compreendo a sexualidade como uma construção histórica, cultural e social. Concordo com Jimena Furlani (2007), quando diz que:

> Dizer que algo é historicamente determinado é considerar que esse algo "tem uma história", que foi concebido num "determinado tempo", numa "época específica", num "certo contexto". A frase, ao remeter a sexualidade ao âmbito da História Humana, reitera o entendimento de que todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial (p. 11).

Diante disso, os/as professores/as não podem se furtar de discutir questões relativas à sociedade atual que geram demandas educacionais, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista.

Partindo da premissa de que a escola é um espaço-tempo dinâmico e heterogêneo singular para a discussão crítica do conhecimento e constituído por sujeitos sexuados e de cujas manifestações da sexualidade são indissociáveis, é imprescindível que se trate pedagogicamente as questões referentes a esse assunto também neste espaço-tempo.

Cabe lembrar que a prática pedagógica de professores e professoras não é neutra, referenda uma concepção teórico-metodológica, uma postura pedagógica e política, mesmo que os autores e as autoras desta prática não se dêem conta disso. Sabe-se que em algumas escolas alguns professores/as de determinadas disciplinas, principalmente Ciências e Biologia, discutem sobre a sexualidade com seus alunos e alunas. No entanto, essa não pode ser uma discussão superficial, como têm se observado ao longo da história, tratada, não raras vezes, apenas pela metodologia de projetos, que pressupõe um início, um meio e um fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST/AIDS e à gravidez entre jovens e sem um aprofundamento teórico consistente. Não que estes conteúdos não sejam importantes, mas existem outras questões que precisam ser abordadas ao se tratar a sexualidade nas escolas. A intenção é ampliar e sistematizar a discussão, incluindo outros elementos por mim considerados fundamentais, para o entendimento da sexualidade como um processo histórico.

---

2 Ao utilizar Escola, me refiro à instituição de ensino e escola ao contexto escolar, que considera a cultura, o currículo, os sujeitos e a comunidade escolar como determinantes para sua constituição.

3 Entendo que a sexualidade é uma dimensão que extrapola o componente biológico dos seres humanos. Entendida aqui, como um processo histórico, cultural e social de construções de significados, de busca do prazer, de legitimação de discursos, de realização e de interação. Neste artigo, ao utilizar o termo "sexualidade" estou considerando implícita a inerência humana.

Independentemente de existir o tratamento pedagógico deste assunto, a sexualidade está presente no ambiente escolar como em qualquer outro ambiente social. Além disso, outros fatores importantes nesta discussão podem ser considerados, como a influência da mídia na erotização da infância e da juventude; estudos sobre a Legislação específica ou sobre a falta de uma Legislação específica, sobre a prostituição infantil, sobre a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, sobre a violência sexual, sobre diversidade sexual[4] na escola, sobre preconceito e discriminação, sobre as questões de gênero e sobre o conceito de vulnerabilidade.

O tratamento pedagógico desses temas relativos à sexualidade precisa considerar também as reproduções de padrões sociais feitas na escola. Essas reproduções, muitas vezes, fundamentam-se apenas no senso comum, são influenciadas por uma série de fatores culturais relacionados a crenças e valores pessoais, e legitimam a família patriarcal. Essa família pressupõe o homem como superior à mulher e provedor do sustento da casa, delegando a ela apenas as responsabilidades com as tarefas domésticas, limitando-a à condição de subjugação e perpetuando relações de poder em que as mulheres – entendidas como frágeis, meigas e dóceis – são sempre dominadas pelos homens – fortes, viris e violentos. Além disso, esse pensamento pressupõe uma lógica de sociedade heteronormativa, entendendo os heterossexuais como "normais" e os homossexuais ou bissexuais (ou qualquer outra forma de orientação do desejo sexual) como "desviantes" ou "anormais" (BUTLER,1999). Pode-se observar que esses padrões são freqüentemente reproduzidos nas escolas como um reflexo da sociedade, sem questionamentos ou discussão crítica. Consensuo com Furlani (2007) ao destacar que "as múltiplas representações, significados e saberes, no contexto das diversas sociedades e culturas, são 'invenções' dos seus respectivos contextos discursivos".

Nesse sentido, vale questionar: de que forma as famílias e as novas estruturas familiares[5] pretendem formar pais responsáveis (e aqui estamos referindo aos meninos/homens) que auxiliem suas esposas ou companheiras/os na educação dos/as filhos/as? Como isso é possível se, ao contrário, quando, por exemplo, os meninos aproximam-se de bonecas ou de brincadeiras de "casinha", não raras vezes são rechaçados pelos familiares ou professores/as que, imbuídos de percepções do senso comum, disparam todo um aparato disciplinador que alerta sobre a influência destas brincadeiras na "opção" sexual dos meninos?

É preciso problematizar as práticas sociais de alunos/as e professores/as para que os conhecimentos discutidos na escola façam sentido na prática social dos sujeitos históricos que a constituem e são, por ela, constituídos. É importante ressaltar que a discussão pós-crítica e pós-estruturalista da sexualidade precisa articular o tratamento pedagógico dos conhecimentos sobre esse assunto e os diversos campos do conhecimento que produzem saberes sobre ele, como a história, a sociologia, a biologia, a política, a religião, entre outros.

---

4 Como diversidade sexual, opto por incluir os sujeitos heterossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

5 Entendo aqui como famílias, as tradicionais historicamente legitimadas, constituídas por pai, mãe e filhos/as e, novas estruturas familiares como as constituídas por duas mulheres e filhos/as, dois homens e filhos/as, uma mulher e filhos/as, avôs/ós e netos/as, dentre outras formas possíveis. Entretanto, a intenção é não menosprezar qualquer formação possível de família. O recurso, na escrita, possui apenas a função de diferenciar os padrões familiares.

Vale destacar que este referencial teórico se diferencia epistemologicamente da pedagogia histórico-crítica, adotada como referencial e postura pedagógica pela rede pública estadual de ensino na década de 90, época em que foi escrito e implementado o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

A discussão na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista considera além dos referenciais de classe, os de gênero, os de raça/etnia e os de diversidade sexual. Examina atentamente os aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos, religiosos, étnicos e sexuais. Relaciona-se, da mesma forma, com a intencionalidade da produção científica em cada momento histórico.

Além disso, compreende a sexualidade como um processo de construção de significados em que elementos como cultura, corpo e subjetividade influenciam na produção de diversos saberes sobre as "sexualidades" ao longo do tempo. Nesse contexto, é preciso considerar também a prática social dos sujeitos históricos envolvidos, bem como as relações de poder. Sobre isso, concordo com Furlani (2007), quando afirma que:

> Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e relações de poder, as muitas intuições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes transformando a diferença "do outro" em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, à Escola e suas educadoras e educadores (p. 12).

Nesse sentido, faz-se necessário uma fundamentação teórico-prática consistente e, diante disso, aproximar-se de um referencial epistemológico que aprofunde a análise da sexualidade. O filósofo Michel Foucault é um dos principais autores que embasam esses estudos na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista. A epistemologia foucaultiana inaugura a sexualidade como uma categoria política. Para ele, corpo, gênero e sexualidade são sempre produzidos, bem como os sujeitos. De acordo com Deborah Britzman (1999, p. 99) "Foucault argumenta que o sexo (...) tem uma historicidade. Esta historicidade diz respeito à história de como o sexo entrou no discurso, e portanto, de como o sexo se tornou vinculado à dinâmica do aparato 'saber/poder/prazer'". O pensamento e obra deste autor apresentam uma maneira de entender as relações de poder intrínsecas nas relações sociais e, por conseguinte, nas relações sexuais.

Nos estudos sobre educação no Brasil, uma referência importante no que se refere à sexualidade sem dúvida é o GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero. Este grupo é formado por estudantes e docentes, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Fundado pela professora Dra. Guacira Lopes Louro, o GEERGE conta ainda com docentes de destaque nacional e internacional na discussão da sexualidade, como a professora Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, o professor Dr. Fernando Seffner, a professora Dra. Rosangela Soares e a professora Dra. Jimena Furlani. Este grupo vem produzindo vasta obra relacionando conceitos de gênero, corpo e sexualidade e além de realizar investigações amparadas pelas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, principalmente as fundamentadas pelos Estudos Feministas, Estudos Culturais, Estudos Gays e Lésbicos e Teoria Qüeer.

Os grupos de estudos de gênero, corpo e sexualidade ligados às principais universidades brasileiras também consistem em importantes referenciais para os estudos sobre sexualidade. O Núcleo de Estudos de Gênero – NEG da Universidade Federal do Paraná conta com pesquisadoras como as professoras Dra. Maria Rita de Assis César, Dra. Ana Paula Vosne Martins, Dra. Marlene Tamanini e Dra. Miriam Adelman, entre outras/os pesquisadores/as importantes para a discussão da sexualidade nas escolas.

A intenção aqui não consiste em dar cursos sobre autores/as como Michel Foucault ou Guacira Lopes Louro aos alunos e alunas da Educação Básica, mas sim apresentar os conceitos de um teórico e uma teórica importantes na área da filosofia ou da educação, para que os professores e professoras possam aprofundar seus conhecimentos e transpor esses conhecimentos para a sua prática pedagógica. É imprescindível que professores e professoras, como sujeitos epistêmicos, criem uma prática de leitura e de aprofundamento dos conhecimentos e da discussão crítica com seus pares se, realmente, pretendem transformações na prática social dos seus alunos e alunas e na sua própria para uma sociedade menos desigual.

A partir de uma fundamentação teórico-prática coerente, pode-se instituir na escola uma Educação Sexual, não com as características higienistas e eugenistas[6] do século passado, nem tampouco aquelas mais recentes com enfoque biológico, mas sim, uma proposta de tratamento pedagógico com consistência teórica e uma fundamentação que considere, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, a construção histórico-discursiva da sexualidade, das relações de poder, além da intencionalidade das próprias produções científicas, culturais e sociais, bem como os aspectos étnico-raciais, políticos, econômicos, éticos e religiosos envolvidos na sexualidade.

Ao se tratar pedagogicamente da sexualidade com os alunos e alunas da rede pública estadual de ensino do Paraná, é preciso que os professores e professoras assumam o papel de discutir os conhecimentos sobre esse assunto, o que pressupõe um discurso pedagógico desprovido de preconceitos e discriminações. É necessário ter cautela com as armadilhas do ensino das "verdades" nas escolas. "Verdades" de uma ou outra teoria, receitas prontas, programas importados de outras realidades não podem simplesmente serem adotados nas escolas sem um olhar questionador, pois nem sempre se adaptam à realidade heterogênea das escolas estaduais. De acordo com Guacira Lopes Louro (1997), é preciso desconfiar do que parece "natural".

As discussões sobre a sexualidade precisam, portanto, se dar nas várias disciplinas escolares, por meio dos conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, em detrimento de uma discussão insipiente e desarticulada do contexto escolar. Sobre isso, é importante lembrar com base em depoimentos[7] de colegas das diversas disciplinas da Educação Básica que é possível abordar a sexualidade inserida no currículo.

---

6 Sobre eugenismo e higienismo, consultar o artigo da professora Dra. Maria Rita de Assis César, neste caderno.

7 Pesquisa realizada no Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com professores e professoras das diversas disciplinas escolares da Educação Básica, por meio de entrevista, em março de 2007.

Um argumento insistentemente proferido pelos/as professores/as, que tem tido visibilidade ao longo da história da educação, é o de que os/as educadores/as habilitados/as em alguma disciplina diferente de Ciências e Biologia, não se "sentem" preparados para tratar pedagogicamente da sexualidade nas escolas por não possuírem formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação, cursos, seminários, simpósios) específicas para tanto. Compreendo esta argumentação como inconsistente ao perceber a função social da escola em garantir a democratização dos saberes e a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos e das alunas.

A análise crítica da função social do professor e da professora também pode contribuir para uma contra-argumentação desse posicionamento de docentes no sentido de que fundamentalmente ao ingressar, cursar e concluir uma graduação habilitando-se para ministrar aulas de determinada disciplina escolar, os professores e as professoras se preparam para assumir turmas de alunos e alunas sexuados/as, e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desses por meio da apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. É imperativo compreender também que os alunos e as alunas são sujeitos de direito que freqüentam a escola em busca do conhecimento. Sobre isso, Furlani (2003) argumenta que "os anos de 1990, definitivamente, 'transformaram' a criança como 'sujeito de direitos'"(p. 67, destaque da autora).

Optei por compreender a sexualidade como um conhecimento historicamente produzido. Assim, a entendo como passível de discussão na escola como acontece com outros conhecimentos relevantes. Nesse sentido, Furlani (2003) nos diz que:

> Na história da educação brasileira, sobretudo nos últimos trinta anos, percebemos que a agenda pedagógica mais crítica alternou as discussões sobre o papel da educação formal, em momentos distintos. Ao questionar a premissa da importância da escola na "transmissão dos conhecimentos sistematizados, historicamente pela humanidade" abalou a onipotência da ciência normal e incluiu na agenda a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos dos movimentos sociais (do feminismo, do movimento de gays e lésbicas, dos negros, dos movimentos ecológicos) e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. (...) A inclusão curricular dos chamados "recursos culturais relevantes" veio de encontro a esta necessidade (p. 67).

Nessa perspectiva, é importante o compromisso dos professores e das professoras das diversas disciplinas escolares em assumir essa discussão de forma sistematizada, com vistas a resgatar a função social da escola de tratar pedagogicamente essa demanda educacional.

Destaco o diferencial desta proposta de Educação Sexual na escola ao inserir esse debate em sala de aula por meio dos conteúdos e não como substituta dos conteúdos. Historicamente, o processo de esvaziamento dos conteúdos escolares caracterizado pelo reducionismo e limitação do processo de ensino e aprendizagem (priorizando a abordagem dos temas de forma "transversal", por meio de ações pontuais e desarticuladas dos conteúdos escolares) pode ser observado a partir do lançamento e ampla distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pelo MEC, no ano de 1997.

Em contraposição a essa postura pedagógica proponho a possibilidade de tratar a sexualidade por meio da inserção dessa discussão no currículo sem esvaziar portanto, os conteúdos das diversas disciplinas.

Algumas possibilidades para Educação Sexual a partir do cinema

Uma possibilidade pedagógica para o tratamento da sexualidade nas escolas pode ser desenvolvida nas diversas disciplinas escolares do Ensino Fundamental e Médio, nas diferentes modalidades de ensino. Esse encaminhamento é sugerido com vistas a ilustrar o tratamento pedagógico em algumas disciplinas, e não pretende, em hipótese alguma, esgotar as possibilidades de se tratar a sexualidade nas diversas disciplinas, mas sim, demonstrar a relação entre os conteúdos e a sexualidade.

Entende-se o cinema[8], em sala de aula, como uma possibilidade metodológica para a discussão dos conteúdos escolares e dos assuntos pertinentes que precisam ser inseridos no currículo. Pode-se observar ao longo do processo de escolarização, em todos os níveis e modalidades de ensino, que professores/as das disciplinas escolares se utilizam, não raras vezes, de recursos cinematográficos para a discussão dos conteúdos. A academia também tem se preocupado com essa questão. Algumas obras foram lançadas nesta última década procurando orientar os/as professores/as na utilização dos filmes em sala de aula. Dentre elas, destaco o livro Como usar o cinema na sala de aula de Marcos Napolitano (2003), que traz para a discussão pedagógica as mais variadas produções cinematográficas. O livro intitulado A escola vai ao cinema, organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes (2003) também pode auxiliar nessa questão. No entanto, é preciso que se tenha um olhar crítico sobre as obras consultadas, uma vez que algumas baseiam-se em orientações pedagógicas provenientes dos PCNs, que destoam dos fundamentos epistemológicos apresentados neste artigo.

Com isso, pretende-se um diferencial nas aulas, "tradicionalmente expositivas", procurando atrair a atenção de alunos/as e tornar o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos mais interessante aos/às interlocutores/as.

O cinema na sala de aula pode ser uma alternativa interessante como recurso metodológico. Entretanto, alguns cuidados precisam ser observados ao se trabalhar com filmes produzidos comercialmente. É importante observar a Lei de Direitos Autorais nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regulamenta os direitos autorais do autor e os que lhe são conexos, regulando a produção e reprodução parcial ou total de uma obra para qualquer fim, inclusive o comercial. Sobre isso, pode-se dizer, a partir de uma consulta via e-mail ao Dr. Nehemias Gueiros Júnior, advogado especialista em Direitos Autorais, que:

> Com relação à exibição de filmes, seja na íntegra ou trechos, não há qualquer problema, contanto que sejam sempre e TÃO SOMENTE exibidos em salas de aula, como parte de um conteúdo didático, sem qualquer cobrança de ingresso ou outra receita de qualquer natureza. E SEMPRE DANDO O CRÉDITO DO FILME: Título, nome do estúdio e do produtor, dos atores principais e o ano original de lançamento[9]. (Destaques do informante)

---

8 Intencionalmente, fez-se um recorte didático na compreensão do cinema como manifestação da arte e não somente como parte da indústria cultural. Não se pretende, com isso, reduzir o cinema a um recurso didático, mas apontar possibilidades da sua utilização na sala de aula.

9 Nehemias Gueiros Jr. Advogado. Direito Autoral e Direito da Internet. Rio de Janeiro. (021) 2509-7330. Consulta feita em 12/09/07, às 16h55min.

Entretanto, vale lembrar que com relação às cópias dos filmes, a Lei é incisiva na proibição expressa. Portanto, é necessário tomar os devidos cuidados para evitar aborrecimentos futuros.

Além disso, os/as professores/as precisam assistir ao filme selecionado para discutir com seus alunos antes de veiculá-lo em sala de aula, planejando essa intervenção pedagógica intencional como fazem com as outras ações que realizam na escola. É importante definir previamente o que se pretende discutir com os/as alunos/as fundamentado em teóricos da educação para que o trabalho faça sentido pedagogicamente. Não se pode veicular um filme em sala de aula sem esta preparação.

Outro cuidado a ser observado é o de que filmes sobre sexualidade, em geral, apresentam cenas de corpos nus e de relações sexuais, que precisam ser problematizadas na escola, sob risco de serem analisadas apenas a partir de crenças e valores pessoais de cada um, o que pode interferir no trabalho pedagógico e na discussão das atividades propostas. Faz-se necessário, portanto, problematizar essas crenças e valores pessoais, bem como as informações referentes ao senso comum trazidas da prática social dos estudantes e explicitadas nestas situações de aprendizagem, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, com vistas a uma discussão crítica em detrimento de posicionamentos ingênuos e "românticos" diante da sexualidade.

Esta problematização está diretamente ligada ao filme ou trecho do filme selecionado e precisa ser adaptada à realidade da turma de alunos, sempre adequando a linguagem e o grau de complexidade da discussão à faixa etária a que se destina.

No Ensino Fundamental poderiam ser veiculados fragmentos de filmes, como por exemplo, "The Flintstones – O Filme", para discutir, a partir de um referencial teórico, as questões de gênero na escola. O filme é caracterizado como a versão em "carne e osso" do famoso desenho de Hanna-Barbera, que confere vida a Fred, Wilma, Barney, Betty e a todo o universo de Bedrock. Com John Goodman, Rick Moranis e Elizabeth Taylor[10].

> Dois espertalhões que querem dar o golpe na Pedregulho e Cia. colocam Fred (John Goodman) como vice-presidente da empresa. Os Flintstones ficam deslumbrados com a vida de novos-ricos, mas são salvos pelos amigos Barney (Rick Moranis) e Betty (Rosie O'Donnell). www.adorocinema.com. (2007)

A partir da veiculação de partes selecionadas deste filme, os professores e professoras podem explorar, fundamentados/as nos referenciais de gênero, classe, raça/etnia e diversidade sexual, as relações sociais legitimadas pela interpretação do personagem do Fred e de sua esposa Vilma, relações que estabelecendo um recorte de referenciais de gênero relegam a mulher ao lugar doméstico, com uma posição submissa, subalterna e de subjugação, destacando o homem como o provedor, patriarca, ligado ao lugar privado e em posição superior em relação à mulher. Pode-se discutir ainda, por meio do referencial de classe, a questão dos "novos ricos" ou "emergentes", presentes na sociedade capitalista atual. Neste sentido, é possível explorar também a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, excludente e hierarquizada. Um aspecto excluído dessa produção cinematográfica é a ausência de

10 Sinopse disponível em: www.adorocinema.com/filmes/flintstones/flintstones.asp#Sinopse.

representações da diversidade étnico-racial. Essa lacuna pode ser um elemento fundamental para fomentar a discussão da representação ou não dos/as negros/as nas produções cinematográficas, bem como da maneira que se dá essa representação.

Partindo do pressuposto de que professores e professoras da Educação Básica possuem formação inicial específica para lecionarem disciplinas específicas, me atenho neste trabalho a uma possível discussão deste filme na disciplina de Ciências, por meio dos conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares de Ciências (Corpo Humano e Saúde; Matéria e Energia; Tecnologia e Meio Ambiente). Pode-se discutir a disciplina dos corpos generificados na escola e fora dela. Pode-se discutir, com base em Michel Foucault, a disciplina dos corpos generificados na escola e fora dela. Entende-se aqui por corpos generificados os produzidos culturalmente a partir de lugares pré-estabelecidos para a mulher e para o homem – dentro de uma lógica heteronormativa (LOURO, 2000) – pela sociedade na qual se inserem em questões como: Por que meninas "devem" brincar de casinha e meninos "devem" jogar futebol? Qual é a representação/estereótipo social suscitado na sociedade e reproduzida/o na escola como ideal para a menina e para o menino? A quem interessam essas regras? Por quem foram legitimadas? De que forma?

A partir de questões como essas pode-se fomentar uma discussão pós-crítica sobre as questões de gênero na escola. É preciso que professores e professoras se dêem conta de que desempenham uma função social de extrema importância na escola, que reflete na prática social de alunos e alunas da Educação Básica. E de que são os profissionais indicados para a resistência social ao que está posto e é dado como "natural" ou "normal" (LOURO, 2000) por meio da discussão e da argumentação baseada em conhecimento científico, compreendendo que a ciência não é neutra e considerando as contribuições dos movimentos sociais. É preciso reconhecer a escola como espaço privilegiado para a discussão crítica do conhecimento historicamente produzido e os alunos e alunas como sujeitos de direito que pressupõem, ao irem à escola, uma apropriação de conhecimento e o questionamento das imposições de padrões e representações sociais na escola.

Ao retomar a análise de que diversas disciplinas escolares podem contribuir para uma educação sexual nas escolas, sugiro a discussão das questões de gênero a partir da prática social dos alunos e das alunas. Na disciplina de História, por exemplo, por meio dos conteúdos estruturantes Dimensão Econômica-social, Dimensão Política e Dimensão Cultural, elencados nas diretrizes para o Ensino Fundamental, pode-se discutir as representações vigentes na sociedade contemporânea.

Já no Ensino Médio, considerando a faixa etária dos/as interlocutores/as, a heterogeneidade da turma, e a realidade local, poderia ser utilizado o filme "Olga", por exemplo, que relata a história de uma militante comunista em fuga para Moscou, após ser perseguida pela polícia[11].

> Olga Benário (Camila Morgado) é uma militante comunista desde jovem, que é perseguida pela polícia e foge para Moscou, onde faz treinamento militar. Lá ela é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes (Caco Ciocler) ao Brasil para liderar a Intentona Comunista de 1935, se apaixonando por ele na viagem. Com o fracasso da revolução, Olga é presa com Prestes. Grávida de 7 meses, é deportada pelo governo

11 Sinopse disponível em www.adorocinema.com/filmes/olga/olga.asp#Sinopse.

Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha Anita Leocádia na prisão. Afastada da filha, Olga é então enviada para o campo de concentração de Ravensbrück. Com Camila Morgado, Caco Ciocler, Fernanda Montenegro, Werner Schünnerman, Luís Mello, Osmar Prado e Eliane Giardini. www.adorocinema.com (2007)

Com a veiculação de fragmentos deste filme, o/a professor/a pode tratar de questões como as identidades de gênero ao longo da história. Uma cena que pode ser selecionada para fomentar a discussão em torno da polêmica do filme é a em que Olga chega em casa machucada e sua mãe, interpretada por Eliane Giardini afirma, entre outros comentários "... você nem parece uma mulher ...". Vale discutir sobre a reação da mãe ao deparar-se com a postura diferenciada da filha em relação à mulher idealizada pela sociedade da época. Olga decide lutar por suas convicções com todas as suas forças, o que causa estranheza à mãe que assume a postura submissa e conformista socialmente construída para as mulheres daquele momento histórico.

Seria interessante realizar, juntamente com seus alunos e alunas uma pesquisa biográfica da personagem desta história real, independentemente da disciplina, antes mesmo de assistir ao filme. Um referencial bibliográfico interessante é o livro que conta a história de Olga Benário.

Sugiro também uma possível discussão em Biologia. Por meio dos conteúdos estruturantes (Organização dos Seres Vivos; Mecanismos Biológicos; Biodiversidade) e destacados nas Diretrizes Curriculares de Biologia[12], pode-se discutir as produções sociais das identidades de gênero ao longo da história. Além disso, é interessante compreender o momento em que a vida torna-se importante para o Estado ou Nação. De acordo com as idéias de Foucault, quando o Estado/Nação toma a vida para si, são produzidos lugares onde devem se encaixar as masculinidades e as feminilidades. As relações de poder apresentam-se como elementos legitimadores de uma normatividade e de uma "normalidade", produzindo diversos sujeitos (FOUCAULT, 1988).

A análise de forma crítica da idéia hegemônica sobre a representação de uma raça pura, apoiada pelos princípios da eugenia do nazismo, retratada no filme indicado se constitui num elemento importante para a discussão das questões étnico-raciais. É importante discutir também sobre a reprodução das identidades binárias (femininas e masculinas) de gênero na escola. É importante considerar nesta discussão, além desses referenciais, os de classe e de diversidade sexual e a realidade social atual.

A partir da relação entre estes conteúdos estruturantes e a discussão da sexualidade, os professores e as professoras poderão propor atividades que articulem os conteúdos à discussão da sexualidade em sala de aula. Obviamente em alguns momentos do trabalho pedagógico os/as professores/as poderão articular mais facilmente um ou outro conteúdo estruturante com a discussão da sexualidade. Num segundo momento outros serão os conteúdos estruturantes articulados, mas é imprescindível que se estabeleça a relação entre estes e a discussão da sexualidade.

Não é intenção deste artigo listar atividades prontas aos professores e professoras da rede pública de ensino do estado do Paraná, pois parte-se da premissa do professor e da professora como sujeitos históricos epistêmicos.

---

12 PARANÁ, Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

Na disciplina de História, a partir da colaboração de Sandro C. Savoia (2007)[13], pode-se considerar os conteúdos estruturantes (Poder; Cultura e Trabalho), elencados nas Diretrizes Curriculares de História, várias possibilidades de relacionar a discussão pós-crítica das questões de gênero na escola, fundamentada também nos referenciais de classe, raça/etnia e diversidade sexual.

Nesse sentido, é importante considerar o objeto de estudo desta disciplina que de acordo com as Diretrizes Curriculares de História (2006), consiste em:

> A História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, de pensar ou de raciocinar, de representar, de imaginar, de instituir, portanto, de se relacionar social, cultural e politicamente (p. 22).

É importante também, discutir com os alunos e alunas questões sobre as relações de poder presentes nas diversas sociedades e culturas, a partir de uma fundamentação teórica baseada na construção social do direito. Dentre os direitos destaca-se o respeito como fundamento de qualquer sociedade. Respeito, entendido aqui, por meio dos Estudos Culturais, em detrimento do conceito de "tolerância", adotado por muitos pesquisadores e pesquisadoras que confere uma posição superior do que tolera em relação ao que é tolerado. Nesse sentido, concordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007), quando diz que "Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra 'tolerância'"(p. 88). Essa discussão pode ser ampliada e ter seu foco deslocado de forma mais crítica, mas não será desenvolvida neste momento.

Além disso, pode-se discutir também a função social da escola, em relação aos alunos e alunas que a freqüentam e questões referentes aos preconceitos e discriminações presentes nas diversas sociedades, entre elas a contemporânea.

Considerações finais

É obvio que neste artigo não se pode ter a pretensão de esgotar as possibilidades pensar sobre a prática pedagógica de professores e professoras da Educação Básica da rede estadual de ensino e sim, dar alguns indicativos sobre essa prática que podem suscitar outras reflexões pós-críticas, posicionamentos teórico-metodológicos e possibilidades de encaminhamento pedagógico em cada realidade escolar.

É imprescindível, neste contexto, colocar que tratar pedagogicamente a sexualidade nas escolas não consiste em instituir uma disciplina específica de Educação Sexual na escola, mas sim em inserir os assuntos pertinentes a este desafio educacional contemporâneo no currículo, por meio dos conteúdos elencados nas diretrizes curriculares.

---

13 Contribuição do professor Sandro Cavalieri Savoia, comunicação oral, 2007. Graduado e bacharel em História pela UFPR e pós-graduado em Metodologia do Ensino de História e atualmente Coordenador dos Desafios Educacionais Contemporâneos do Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Da mesma forma, entendo que todos os saberes têm seu local e função social. No que se refere à escola pública paranaense, considerando a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os princípios desta gestão da Secretaria de Estado da Educação, a orientação pedagógica para o tratamento pedagógico da sexualidade nas escolas da rede pública estadual de ensino é uma realidade e cabe, a partir disso, a cada professor e professora assumir uma postura pedagógica consonante com essa orientação com vistas a resgatar a função social do "ser professor da Educação Básica da rede pública estadual de ensino". O que significa, na sociedade atual ser esse sujeito histórico?

Depreende-se disso que o desafio está lançado e cabe a cada um o empenho em valorizar a identidade social do professor e da professora e realizar nas escolas uma prática pedagógica que faça sentido no contexto social contemporâneo.

Com isso, os professores e professoras precisam se ater à discussão dos conhecimentos na escola, sem avançar sobre outras áreas do conhecimento, como por exemplo a psicologia, no seu fazer pedagógico. Muitas vezes, ao se provocar uma discussão em sexualidade na escola focada em vivências, sentimentos, valores humanos e crenças individuais e nos princípios da psicologia, pode-se criar uma situação com a qual as/os docentes, de fato, não estão preparados para tratar, devido a falta de formação específica para trabalhar com essas questões. Com isso, sugiro a (des)construção dos "psicologismos" que vêm se inscrevendo na história das escolas, uma vez que as salas de aula não se constituem em consultórios psicológicos. Nessa linha de pensamento, as dinâmicas de grupo e as atividades pontuais e desprovidas de conteúdo assumem um caráter superficial e incoerente com os estudos propostos aqui.

Defendo, portanto, a construção de uma epistemologia da Educação Sexual nas escolas públicas do Paraná, fundamentada em conhecimento, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista. Esse é o desafio neste momento histórico e político da educação pública paranaense.

Referências

BRITZMANN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

BUTLER, J. Corpos que pesam. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis Vozes, 1997.

______. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

______. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2000.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

OLGA. (filme). Jayme Monjardim. Roteiro: Rita Buzzar, baseado em livro de Fernando Morais. Camila Morgado (Olga Benário), Caco Ciocler (Luís Carlos Prestes), Fernanda Montenegro (D. Leocádia Prestes), Luís Mello (Leo Benário), Eliane Giardini (Eugénie Benário), Brasil, Estúdio: Globo Filmes, Nexus Cinema e Vídeo, Europa Filmes e Lumière, 2004. 141 min. son. color.

PARANÁ, **Diretrizes Circulares da republica de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006 e 2008.

TEIXEIRA, I. A. de C. (Org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THE FLISTISTONES – O FILME. (filme). Brian Levant. Roteiro: Tom S. Parker, Jim Jennewein e Steven E. de Souza, Estados Unidos da América, *Estúdio:* Universal Pictures/Hanna-Barbera Productions/Amblin Entertainment, 1994. 92 min. son. color.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2. ed., 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA E NO RECREIO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Ileana Wenetz (UFRGS) ilewenetz@gmail.com[1]

Resumo

Considerando os Estudos Culturais e de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo de Foucault, procuro neste artigo compreender como os significados de gênero constituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no contexto do recreio numa escola pública de Porto Alegre. Desse modo, busco pensar sobre como o corpo se torna alvo de discursos ou práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam os corpos generificando-os. A pesquisa foi realizada através da etnografia (observação participante e entrevistas) em dois grupos: um de segunda série e outro de terceira série. Entendo que no espaço do recreio, acontece uma aprendizagem, mas uma aprendizagem não oficial e não formal, na qual meninas e meninos aprendem a ser de um determinado modo e não de outro. Existe no pátio uma ocupação, imposição ou negociação dos espaços segundo os gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Recreio; Brincadeiras; Cultura oral do recreio.

1 Mestre em Ciências do Movimento Humano (ESEF-UFRGS). Atualmente Doutoranda no PPGCMH/ ESEF/UFRGS. Bolsista CAPES/CNPq-IEL Nacional-Brasil. Participante dos grupos de Estudos GRECO, GESEF e GEERGE.

Introdução

Este texto constitui parte da minha pesquisa de mestrado[2], na qual tive o objetivo de mapear os significados de gênero e de sexualidade nas brincadeiras do recreio de uma escola pública de Porto Alegre/RS, apoiando-me na perspectiva dos Estudos Culturais, Feministas e de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo de Michel Foucault[3]. Nesse sentido, entendendo que a concepção de gênero engloba processos de construção social que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos em interação com diversas circunstâncias em que estes aprendem a tornarem-se homens e mulheres de um determinado modo. Analisei essas aprendizagens, que incluem dimensões sociais e culturais, passando também pelo corpo. Discursos caracterizados como naturais e hegemônicos que atuam na constituição do sujeito configuram-se através de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma rede dominante, uma tecnologia de dominação em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (FOUCAULT, 2002a; 2002b).

Nessa direção, a pesquisa foi realizada através de uma metodologia etnográfica realizada durante um ano no recreio de uma escola pública da cidade[4]. Procurei problematizar a heterogeneidade própria desse espaço, identificando os diferentes discursos e práticas que evidenciam algumas representações em detrimento de outras, particularmente em relação às questões de gênero mapeadas no universo das brincadeiras. Focalizei uma turma de terceira série e uma de quarta série.

Mesmo entendendo que as brincadeiras que se realizam no recreio são tradicionalmente consideradas espontâneas, busquei analisá-las na sua dimensão educativa, considerando que elas carregam significados que as crianças podem produzir e atribuir a partir do meio social no qual se encontram. A etnografia possibilitou uma análise por dentro, na tentativa de tornar "o familiar em estranho", ou seja, observar o dia-a-dia, aquilo que percebemos como natural de nossa sociedade, procurando entender e discutir como se constroem e se desenvolvem práticas culturais que a um primeiro olhar costumamos considerar como parte de nossa natureza (STIGGER, 2002).

Com a intenção de estudar *no recreio* e não *o recreio*, perguntei: quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais (brincadeiras) que permeiam o recreio da primeira à quarta série de uma escola pública de Porto Alegre? Como estas práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam corpos de meninos e meninas? Que significados meninas e meninos conferem, concedem ou assumem em relação a essas aprendizagens? Como o corpo torna-se alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras?

---

2 Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Marco Paulo Stigger (ESEF) e co-orientado pela Pfra. Dra. Dagmar Estermann Meyer (FACED) ambos da UFRGS.

3 Para maiores detalhes sobre pós-estruturalismo e estudos Culturais, ver Marisa Vorraber Costa (2000); Alfredo Veiga-Neto (2000), Tomas Tadeu da Silva (2000). Para ver as articulações entre pós-estruturalismo e feminismo, ver Guacira Lopes Louro (2001) e Dagmar Meyer (2000; 2001 e 2003). Ainda, esclareço que de acordo com as normas da ABNT, nas citações deve constar só o sobrenome do autor. Apesar disso, com vistas a identificar o gênero de quem escreve e diferenciar os/as diferentes autores/as, optei por citar nome e sobrenome cada vez que utilizar pela primeira vez um/a autor/a.

4 O trabalho etnográfico propriamente dito foi de março a dezembro de 2004.

O gênero no espaço escolar

As aprendizagens de gênero aqui focalizadas acontecem tanto no espaço amplo do recreio quanto nas brincadeiras específicas que ali são vivenciadas. O recreio escolar desenvolve-se no pátio da escola, ocupado, na sua grande maioria, só pelas crianças. É um momento que acontece todos os dias, dentro da rotina escolar e com inumeráveis regras – nem sempre explícitas –, embora a sua forma de funcionamento seja conhecida por todos/as que nele estão inseridos. Nesse sentido, o recreio desenvolve-se com particularidades diferentes em cada instituição e vai se complexificando, caracterizando um espaço particular, com suas próprias regras e negociações, criando sua própria cultura. A cultura do recreio poderia ser denominada de *cultura oral do recreio* e o ingresso nessa cultura "requer aprender um conjunto de regras e rituais (...) que podem ser diferentes para meninas e meninos" (GRUGEON, 1995, p. 24). Essa cultura pode ser considerada oral porque constitui uma cultura própria das crianças e do espaço do recreio, mas não se limita só a um vocabulário oral, englobando também gestos, atitudes, significados, etc.

A cultura do recreio vai criando suas próprias regras, o que permite passar de uma experiência distante para uma experiência próxima que os membros de uma cultura específica utilizam para compreender seu próprio contexto (GEERTZ, 1999). Cria-se uma cultura particular dentro do contexto escolar e também no universo do recreio com algumas características próprias, como, por exemplo, as negociações que incluem a maneira de lidar com os espaços conforme gênero e geração.

Sobre isto, posso descrever uma situação em que estava observando crianças de primeira à quarta série, onde havia dois grupos. Um deles, de meninas da primeira série, estava brincando numa quadra de vôlei; na outra quadra meninos de uma segunda série jogavam futebol. Num determinado momento, os adolescentes que tinham um horário vago passaram a ocupar esses espaços. Neste momento foi possível perceber que a ocupação de espaços, no recreio, era muito diferenciada pela idade e pelo gênero. O grupo de meninas que estava brincando era de primeira série. Quando apareceram as garotas maiores com uma bola de vôlei querendo ocupar o espaço, perceberam que as meninas menores estavam na quadra. Uma das adolescentes aproximou-se e perguntou: "Vocês poderiam brincar atrás da quadra? Assim, a gente joga bola". As meninas menores concordaram e, imediatamente, foram para trás da quadra e continuaram brincando, disponibilizando, pacificamente, o espaço para as adolescentes. As meninas pequenas fizeram isso sem reclamar e – sem que se tenha percebido uma situação de imposição – não pareceram ficar chateadas e encontraram um outro local para brincar.

No caso dos meninos, foi diferente. O grupo de adolescentes começou a chegar na quadra e foi ocupando o espaço. Em nenhum momento os adolescentes pediram autorização aos meninos menores e estes, imediatamente, desocuparam a quadra. Como um deles (dos pequenos) não gostou da invasão, começou aí uma ameaça corporal para que o menor se retirasse. O menino menor ficou pisando na linha e olhando para os adolescentes; um dos maiores aproximou-se, ameaçando-o, para que saísse. Nesse suposto "diálogo", não foi dita nenhuma palavra: quando o menino menor viu-se superado fisicamente pelo adolescente, desistiu de ficar na quadra e voltou a jogar futebol num espaço lateral, junto com seus colegas. Posteriormente, quando realizamos as entrevistas, confirmamos isso: conforme informação dos menores, os adolescentes dirigem-se a eles falando: "Ô meu, vão saindo" (3/11/2004).

Nesses exemplos, podemos observar diferentes maneiras de se movimentar no espaço do recreio, segundo o gênero. As meninas foram mais tranqüilas e negociadoras ou se submeteram mais facilmente, enquanto os meninos mostraram-se mais violentos e agressivos. Isso converge com aquilo que comumente é falado sobre o comportamento de crianças/jovens: "meninas são mais submissas, e meninos são mais violentos", como se essas características fossem naturais. Mas nem sempre os meninos são mais agressivos e as meninas, mais submissas. Em alguns casos, são as meninas que procuram brigas, como quando – durante a brincadeira do pega-pega – elas ficavam chutando ou batendo nos meninos até serem liberadas. Em outras situações, a negociação, a conversação e o diálogo entre os grupos são totalmente dispensados, como aconteceu no exemplo que relato a seguir.

As meninas da primeira série ficavam sempre brincando atrás da quadra de vôlei, que constitui um canto no pátio. Perguntei por que ficavam brincando sempre no mesmo lugar, tendo todo o pátio a sua disposição. Responderam, sem hesitar, conformando-se com a sua situação: "Porque aqui ninguém nos atrapalha!" (Diário de Campo 21/10/04).

Comportamentos generificados no espaço escolar já foram observados e descritos, também, em outros trabalhos. Em seu estudo, Carlos Neto (1997, p. 17) identificou que crianças de 8 a 12 anos preferiam, por ordem de importância, primeiramente os espaços esportivos, depois as zonas de jogo livre, em seguida as zonas verdes e os espaços de aventura e, finalmente, as áreas de descanso.

No caso da escola por mim pesquisada, o pátio se dividia em quadras esportivas, com algumas zonas de descanso demarcadas por bancos. Com estas poucas opções, os primeiros espaços a serem ocupados eram as quadras esportivas, dominadas pelos adolescentes, que se impunham pelo tamanho corporal e pela idade. Identifiquei que essa divisão dos espaços era uma classificação efetivada pelos/as próprios/as alunos/as: essa divisão não estava entendida "oficialmente", mas os/as alunos/as sabiam para onde se dirigir, quando queriam descansar, brincar de bola ou realizar outra atividade.

Barrie Thorne (1993) estudou o pátio de escolas norte-americanas e observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que meninas, principalmente os espaços esportivos. Em relação a esse aspecto, Grugeon (1995) entende que, com um simples olhar no pátio do recreio é possível observar agrupamentos de meninas que denotam certa intimidade e meninos correndo de um lado para o outro. Isso também pôde ser observado na escola pesquisada, onde os meninos eram os que mais ocupavam as quadras esportivas; quando não as ocupavam, eles predominavam nos outros espaços, seja correndo, seja dando grandes chutes na bola de um canto para o outro. Enquanto isso, as meninas aparentavam uma maior intimidade, pois ficam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas sempre conversando.

Nos exemplos relatados neste tópico, as resistências/dominações/negociações são passíveis de serem observadas em situações em que, às diferenças de gênero, se agregam a idade, a força e/ou a habilidade técnica (nos esportes). Helena Altmann (1998, p. 26) refere que "o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço da escola", destacando que as meninas resistem a essa dominação brincando de jogos não-esportivos e não jogando futebol. Segundo as idéias da autora, "gênero, idade, força e habilidade (...) formavam um emaranhado de exclusões vividas nas aulas e nos recreios" (ALTMANN, 1998, p. 56).

O Gênero e as brincadeiras do recreio

As habilidades e características de meninos e de meninas não são parte de um processo entendido comumente como natural ou biológico, como também são constituídas por aprendizagens próprias de cada contexto histórico e social. Tais processos de aprendizagem também configuram o recreio escolar como um espaço em que as vivências quotidianas e os sentidos atribuídos a elas fazem diferença e marcam os corpos para distingui-los. Pois são processos que definem *como se pode ser*, *o que se deve ou não fazer*, *de que modos* e *em que lugar*, caracterizando os corpos e gestos de uma maneira em detrimento de outras. Dessa forma, com base no que a cultura institui em relação ao gênero, a escola – incluindo o que ocorre no recreio – delimita os espaços, separa e institui o que cada um pode e não pode fazer: ela "informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 2001, p. 58).

Outros atravessamentos de gênero podem ser dimensionados no esporte e, especificamente no futebol. Relato três situações diferentes.

A primeira envolve um menino que não incluía o futebol em seus interesses de brincadeiras e, por isso, era chamado de "bicha" pelos colegas.

A segunda envolve outro menino que – apesar de praticar balé fora do contexto escolar – jogava futebol com os colegas da escola e se defendia de brincadeiras e gozações, brigando com os colegas; diferentemente do primeiro menino, este não era incomodado, pois, ao jogar o futebol e saber se defender, ele agia da forma que se esperava de um menino.

Uma terceira situação diz respeito à Aline, uma menina que jogava futebol com os meninos, mas não deixava de brincar com as meninas. Como ela demonstrava ter habilidade técnica para a prática do futebol (ela era "boa de bola"), isto possibilitava a sua integração. Altmann (1998) já havia observado fatos como este, mostrando que a habilidade técnica parece atuar como um mecanismo de exclusão e inclusão nos esportes. Como essa menina não deixava de brincar com outras meninas, Mônica (uma colega), ao referir-se à Aline, disse: "Ninguém fala nada para ela. Nadinha".

Mas será que Aline é incomodada por jogar futebol com os meninos? O que as outras meninas pensam sobre ela? Nesse caso, perguntei à Aline se alguém implicava por ela sempre jogar futebol com os meninos, e ela respondeu que não. A maioria das crianças reconhece que não implica com ela, mas, segundo Brenda, "às vezes, os meninos pegam no pé dela, que ela é meio menino (...) que ela tem jeito de menino, até a voz dela, falam de 'menino', ela quer jogar bola e nunca vai brincar com as meninas de pular corda".

Essas falas reafirmam o que vinha sendo discutido: que o comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não. Se alguma delas tenta resistir a essas normas, a própria brincadeira as captura de outro modo, ao classificá-las como "*menino*" ou com outras nomeações. Isso, de certo modo, reitera a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher.

Conclusão

A realização de uma pesquisa no espaço do recreio me permitiu entender/confirmar sobre como aprendizagens não-oficiais e não-intencionais que não necessariamente integram, de forma explícita, os objetivos curriculares da instituição, a permeiam/constituem. Foi possível entender que – mesmo que nem todos o vejam da mesma maneira – o espaço do recreio escolar produz e veicula significações, segundo as pessoas que dele participam, sejam crianças, funcionários/as ou professores/as. Assim, o recreio é vivenciado por diferentes pessoas, e cada uma delas outorga a esse momento um significado diferente.

Além disso, foi possível dimensionar que, dentro desse aparente caos que constitui esse momento, existe uma ordem, ou seja, o recreio tem sua própria rotina que estabelece o que as crianças fazem e não fazem, do que brincam, com quem e em que espaços. O recreio constitui um momento que parece ser um caos, mas pode-se observar nele certas regras e práticas normativas. Dessa forma, o espaço/tempo do recreio cria e recria sua própria cultura, uma cultura complexa que funciona segundo regras próprias e específicas.

Acontecem no recreio diferentes imposições e/ou negociações, segundo o gênero e a idade. Assim, é possível dizer que esse espaço não é um espaço de *liberdade* e de *espontaneidade* como poderia parecer num primeiro momento, pois existe uma certa imposição/negociação do que pode ser feito, em que parte do pátio e com quais crianças. Meninos e meninas conformam grupos, deslocam-se, fazem coisas diferentes, circulam, etc. Nesse espaço, então, acontecem aprendizagens. No que se refere ao gênero, as crianças aprendem algumas formas de agir e de se comportar como meninos e meninas de determinados tipos.

Conforma-se, também, uma ocupação dos espaços segundo o gênero e a idade – diferentes grupos ocupam determinados espaços. Os meninos ocupam geralmente mais espaço do que as meninas, situação que se repete entre adolescentes. Essa ocupação, entretanto, não é fixa; existem negociações, conflitos e re-apropriação dos espaços. Os grupos acabam configurando um mapa ou uma "geografia dos gêneros" em que, em diferentes partes do pátio, acontecem diferentes brincadeiras, segundo o gênero e a idade. Há brincadeiras tradicionais e esperadas, como um esporte na quadra esportiva, mas também são realizadas algumas brincadeiras não esperadas ou permitidas em lugares inusitados.

No contexto da escola estudada, meninos adolescentes ocupam mais as quadras esportivas do que as adolescentes. Estas ficam em espaços menores ou praticam o vôlei. Meninos brincam geralmente de futebol ou luta; meninas brincam mais de pular corda, *elástico* ou pega-pega. Também os meninos de primeira à quarta série ocupam mais espaços do que as meninas. As meninas da quarta série, por sua vez, ocupam mais espaços do que as meninas da primeira série. Dessa forma, vemos que existe uma negociação/imposição dos espaços segundo uma hierarquia presente.

O esporte funciona como uma estratégia de legitimação da masculinidade para os meninos, que assim ocupam a maior parte do pátio. É um espaço em que meninas não brincam devido à articulação de dois elementos: por serem meninas e por serem menos habilidosas. Isso também se aplica àqueles meninos considerados menos habilidosos e fortes, estabelecendo-se aí um parâmetro de valoração da "masculinidade".

Isso me leva a considerar que as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma dimensão produtiva/educativa; elas disciplinam os sujeitos de forma distinta, para viverem dentro de um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina; jeitos estes que são demarcados por padrões que os grupos culturais que eles integram consideram como *normais*. Nessa perspectiva, o gênero produz e é produzido, também, através das brincadeiras. A diferença se constrói como uma lógica estabelecida *a priori,* a partir da qual, ou através da qual, as crianças aprendem a justificar a segregação.

Referências

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero:** Marias (e) homens na Educação Física. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

COSTA VORRABER, Marisa. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. *In:* COSTA VORRABER, Marisa (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. *In:* _____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. 2. ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones de género en la cultura del patio del recreo *In:* WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn (Org.). **Género, cultura y etnia en la escuela:** informes etnográficos. España: Paidós/Ministerio de Educación y Ciência, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

______. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar. **Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

______. A arquitetura de um regime de representação cultural: a escola elementar teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul (1909-1939). **In: REDES – Revista do Mestrado em Desenvolvimento Regional UNISC**. Estudos sobre imigração alemã. Santa Cruz do Sul, v. 6, n. especial. p. 53-73, maio 2001.

______. Gênero e educação: teoria e política. *In:* LOURO, Guacira; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana Vilodre (**Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.**

NETO, Carlos. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: FMH/Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana, 1997.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida:** um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados/Editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2002. (Coleção Educação Física e Esportes).

THORNE, Barrie. **Gender play:** girls and boys in school. Rutgers University Press, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.STIGGER, Marco Paulo. Esporte, Lazer e Estilos de Vida: um estudo etnográfico. Campinas, SP. Autores Associados. Editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). São Paulo.Coleção educação física e esportes. 2002.

THORNE, Barrie. **Gender Play:** girls and boys in school. Rutgers University Press. United States.1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação.** Editora da Universidade. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 2000.

SEXUALIDADE, PRAZERES E VULNERABILIDADE: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR[1]

Dagmar Elisabeth Estermann Meyer(UFRGS) dagmaremeyer@yahoo.com.br[2]

Carin Klein(GEERGE) carink@terra.com.br[3]

Sandra dos Santos Andrade(GEERGE) santosa@terra.com.br[4]

---

1 A versão original e ampliada deste artigo foi publicada no dossiê Gênero, Sexualidade e Educação, organizado por Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer, para Educação em Revista, n. 46, dez. 2007, com o título "Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas". Publicado aqui, em versão sintetizada, com autorização da editora da Revista e das autoras.

2 Doutora em Educação. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora com bolsa de produtividade do CNPq, membro do Grupo de Estudos de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE).

3 Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Atualmente, atua como Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Canoas. Membro do Grupo de Estudos de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE).

4 Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profª. Drª Dagmar E. Meyer. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE).

Resumo

Nas culturas ocidentais em que vivemos, de forma muito mais intensa e explícita do que em outras épocas, o amor e a sexualidade têm sido significados como dimensões indissociáveis da vida humana. A sua realização prazerosa tem sido apresentada não apenas como um direito de todos os seres humanos, mas como um imperativo ao qual todos/as estamos submetidos e a partir do qual somos valorados, classificados e posicionados como mais ou menos bem sucedidos e saudáveis. Nesse sentido, é importante destacar toda uma discursividade que reitera, todos os dias, que ser feliz envolve, dentre outras coisas, o trabalho, o amor e a vivência plena da sexualidade; e que um dos ingredientes importantes para garantir a felicidade e o prazer, nesses domínios seria, justamente, "sair da rotina", "inovar", "experimentar sensações novas" – é só dar uma folheada em livros de auto-ajuda, em revistas e nos vários programas de TV direcionados para o tema e voltados, de forma intensa, para os/as jovens. Tomando como referência este contexto cultural, e ancorando-se em vertentes dos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas, o presente artigo sinaliza para os desafios que se colocam para educadores e educadoras que se dispõem a trabalhar temas vinculados a gênero e sexualidade, na escola, na ótica da promoção da saúde e da vulnerabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em saúde na escola; Gênero e sexualidade; Vulnerabilidade

O prazer como conquista e como imperativo da cultura contemporânea

Nas culturas em que vivemos – e hoje talvez de forma muito mais intensa e explícita do que em outras épocas –, o amor e a sexualidade têm sido significados como dimensões indissociáveis da vida humana. Para além disso, sua realização prazerosa nos tem sido apresentada não apenas como um direito de todos os seres humanos, mas como um 'imperativo' ao qual todos/as estamos submetidos e a partir do qual somos valorados/as, classificados/as e posicionados/as como mais ou menos bem sucedidos e saudáveis. Basta que nos recordemos, por exemplo, de inquéritos sobre tipos e freqüência de relações sexuais que buscam caracterizar 'a vida sexual do brasileiro' ou de pesquisas que buscam descrever semelhanças e diferenças entre os modos pelos quais mulheres e homens vivem sua sexualidade e os sentidos que atribuem às suas práticas sexuais, dentre outras coisas. Nessa cultura, de forma muito ampla, o prazer, a felicidade, a saúde, se tornaram imperativos, sendo o amor e a sexualidade definidos como ingredientes indispensáveis para que esse prazer, essa felicidade e essa saúde se realizem. E a vivência desse prazer, muito freqüentemente, está associada à disposição e à capacidade de enfrentar e de correr determinados riscos, que atualizam uma relação que, historicamente, se faz entre prazer e perigo.

Assim, é importante destacar toda uma discursividade que reitera todos os dias e em múltiplos artefatos da cultura, que ser feliz envolve, dentre outras coisas, ser feliz no trabalho, no amor e na vivência plena de sua sexualidade; e que um dos elementos importantes para garantir a felicidade e o prazer, nesses domínios, é 'sair da rotina', 'inovar', 'experimentar sensações novas', o que é apresentado como um ingrediente de sucesso tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto, sobretudo, para a sobrevida das relações amorosas e sexuais[5].

Nesse contexto, sexualidade também tem sido entendida e descrita de formas bastante distintas e conflituosas e, no âmbito deste debate, é importante, então, explicitar que nós trabalhamos com perspectivas teóricas que assumem o pressuposto de que a relação entre amor, reprodução humana, desejo e sexualidade não é entendida sempre da mesma forma e que ela se manifesta de diferentes modos, em tempos e lugares diversos. E isto implica aceitar a idéia de que cada cultura estabelece, em diferentes tempos, quais são as formas aceitáveis e permitidas de se obter prazer sexual, a quem este prazer está facultado, e o que ou quem pode ser colocado como foco de nossos desejos eróticos e afetivos 'normais'.

Com essa perspectiva é possível dimensionar, por exemplo, o quanto a relação entre reprodução, sexualidade e prazer foi se modificando desde o final do séc. XIX e, sobretudo ao longo do séc. XX, nas culturas ocidentais, de forma que, hoje, podemos não apenas pensar em uma sexualidade direcionada para a reprodução e uma sexualidade direcionada para o prazer, tanto para homens e entre homens quanto para mulheres e entre mulheres, mas podemos também admitir a possibilidade de formas de reprodução humana que prescindem de sexo genital heterossexual para serem levadas a termo. Além disso, podemos não só pensar, mas viver, legalmente, relações amorosas e sexuais com parceiros/as do mesmo sexo, sem abrir mão da maternidade ou da paternidade por isso.

No que se refere ao exercício da sexualidade, sobretudo quando tomamos como referência as culturas urbanas escolarizadas, a segunda metade do século XX possibilitou, às jovens e às mulheres adultas, dentro e fora do casamento, que vivessem o sexo por prazer, algo antes só reservado aos homens[6]. Além disso, vivemos nos últimos 30 anos um processo importante de desmedicalização de determinadas práticas sexuais[7], dentre elas, a homossexualidade que até os anos 80 do século XX, era classificada como doença no Código Internacional de Doenças.

---

5 Basta prestar atenção nos conselhos dos/as sexólogos/as ou dar uma folheada em livros de auto-ajuda e em revistas como *Claudia, Capricho, Nova, Men's Health, Playboy*, além dos vários programas de TV direcionados para o tema.

6 Um dos elementos importantes dessas transformações, para as mulheres, foi a 'invenção' da pílula anticoncepcional, que possibilitou, pela primeira vez, que alguns grupos de mulheres assumissem um controle mais direto e mais seguro sobre o seu processo reprodutivo e pudessem, portanto, usufruir dos prazeres do sexo sem o risco de engravidarem.

7 Nesse sentido, ainda se inscrevem a felação e a sodomia, hoje descritas simplesmente como sexo oral e sexo anal, que são amplamente debatidas, apresentadas e até mesmo recomendadas pelos sexólogos, como formas integrantes do 'exercício prazeroso' da chamada 'sexualidade normal' – esta, sim, ainda significada como heterossexualidade.

A epidemia do HIV/Aids também teve um impacto importante nesse contexto cultural que vimos descrevendo, sobretudo no que se refere à visibilização das práticas homossexuais como formas legítimas e amplamente disseminadas de viver a sexualidade. Mas ela também produziu uma mobilização social intensa e de fôlego, que é responsável por muito do que vemos proposto e implementado em políticas públicas de prevenção ao HIV/Aids, no mundo, hoje; além disso, ela impactou profundamente as formas de produção de conhecimento sobre sexualidade em saúde, porque explicitou as insuficiências da ciência biomédica para dar conta dos desafios que se colocavam. Produziu-se, em função disso, uma das mais consistentes articulações contemporâneas entre ciências biomédicas e ciências sociais e humanas e, de forma particular, evidenciou-se que não dava para pensar a prevenção ao HIV sem conhecer, problematizar e interferir – se for o caso - nas relações de gênero e sexuais vigentes nas diferentes culturas. A epidemia ainda possibilitou a emergência do conceito de "sexo seguro", que até hoje é uma ponta de lança importantíssima para o confronto com as posições conservadoras que pregam a castidade, a abstinência e a monogamia como melhor forma de prevenção às DSTs e ao HIV/Aids e 'colocou na mesa' das salas de aula, dos serviços de saúde e das famílias, sobretudo das de classes médias católicas, o tema da sexualidade e a necessidade de falar dela. E, por fim, foi o esforço de fazer frente à epidemia e de contestar os conceitos de grupos de risco e comportamentos de risco (ainda atuantes no contexto da cultura e, sobretudo da saúde e da educação) que o quadro referencial da vulnerabilidade adentra o campo da saúde e tem sido incorporado, cada vez mais, a outros campos, como o da educação.

A discussão que vimos fazendo nos remete, pois, a uma definição particular do que seja sexualidade, entendida aqui como as diferentes formas através das quais homens e mulheres vivem seus desejos e seus prazeres corporais em sentido amplo, com parceiros/as do sexo oposto, com parceiros/as do mesmo sexo, com parceiros/os de ambos os sexos, sem parceiros/as, com parceiros/as virtuais, com parceiros/as inanimados, dentre outras possibilidades (Louro, 1999). Uma perspectiva que coloca questões e desafios importantes para professores/as comprometidos/as com processos de ensino-aprendizagem que envolva o tema da sexualidade e da saúde.

Por exemplo, se considerarmos a discussão que fizemos sobre a centralidade do prazer na cultura contemporânea, sobre a relação indissociável que se estabelece aí entre sexualidade e prazer, e a reiteração de que um dos elementos importantes para garantir a sobrevida das relações amorosas e sexuais entre mulheres e homens, entre mulheres e entre homens, nesses domínios, é 'sair da rotina', 'inovar', 'experimentar sensações novas', é preciso que nos demos conta que estas relações são muito pouco problematizadas e trabalhadas no contexto das práticas chamadas de educação sexual que, nas escolas, procuram fazer valer as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E quando o são, isso é feito com um tom moralista e prescritivo que explora muito pouco as implicações disso sobre as escolhas (ou falta de escolhas) das crianças e jovens com os quais trabalhamos. O que se enfatiza todo o tempo é a relação entre sexualidade e perigo, entre sexualidade e doença, entre sexualidade e culpa e a única solução que apresentamos a eles/as, em tom normativo e categórico, é a mesma desde que a infecção ao HIV/Aids se tornou um problema de saúde pública: "faça sexo com a 'pessoa certa', no 'momento certo' e, independentemente de que seja com a 'pessoa certa' ou não, use preservativo, sempre, em todas as suas relações sexuais (genitais, anais e orais)".

Como essa fixidez do conteúdo que atribuímos à noção de 'sexo seguro' se articula com aquele discurso mais amplo da cultura que, crescentemente, associa o prazer da sexualidade às saídas de rotina e às novas experimentações? E o que, e como, crianças, jovens e adultos aprendem sobre sexualidade e prazer em práticas educativas que reiteram a doença, o perigo e a culpa como conseqüências mais imediatas de seu exercício? O que significam noções como 'momento certo' e 'pessoa certa', exaustivamente repetidas por nós nas escolas, nos diferentes contextos culturais? Essa ênfase na relação da sexualidade com o perigo, a doença e a culpa, e o concomitante silêncio acerca da relação entre sexualidade e prazer poderia ser considerada como um elemento produtor de vulnerabilidade?

Sexualidade na escola: contribuições do conceito de vulnerabilidade

Ao entendermos a instituição escolar como uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como com a validação de determinadas formas de viver as masculinidades, as feminilidades e a sexualidade, torna-se importante focalizarmos os processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais, nesses domínios. Podemos pensar que o 'natural', no caso de homens e mulheres, se refere às características, atributos, funções, comportamentos e sentimentos considerados inerentes, comuns e universais, tomando dados biológicos como referência destas construções. Certamente, essa compreensão de 'natural', muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação. Guacira Louro (1997) sugere que comecemos, enquanto educadoras/es, por desconfiar de tudo o que nos é dado como natural, voltando nosso olhar para todas as práticas cotidianas em que nos envolvemos e nas quais se envolvem os/as alunos/as. Pois são "as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial de desconfiança" (LOURO, 1997, p. 63). Por exemplo, é natural que homens sintam mais desejo do que as mulheres? Que os jovens homens tenham mais dificuldade em refrear seus impulsos sexuais? Que as meninas sejam 'naturalmente' mais dóceis e submissas que os meninos? E que a submissão feminina (ou a dominação masculina) seja a maior razão da não adoção da camisinha na relação sexual?

Sabemos que discursos deste tipo não são produzidos e nem circulam exclusivamente na escola, sendo produtos, também, de outras áreas de conhecimento e informação e eles são, continuamente, re-apresentados e re-atualizados pela ciência, nas diferentes mídias, nas tecnologias, na moda, etc. E é exatamente por isso que eles estão tão imbricados com a organização das relações sociais (de gênero e de sexualidade) e a produção de subjetividades. Ou seja, estes diferentes discursos produzidos e veiculados em nossa cultura, e que atravessam também a escola, contribuem para produzir modos de ser e de viver a sexualidade. De maneira geral, as práticas pedagógicas escolares e culturais posicionam determinadas identidades e práticas como sendo mais 'naturais' do que outras e, nesse sentido, ser menino ou menina, homem ou mulher, pai ou mãe, por exemplo, passa a ser instituído a partir de discursividades implicadas com a construção de fronteiras, agrupamentos e especificidades que marcam e delimitam quem pertence e quem não pertence à determinada norma ou padrão. Pautados nestas normas aceitas

socialmente como ideais ou mais adequadas é que os currículos escolares, bem como os materiais didáticos e os processos avaliativos que os constituem, organizam toda a dinâmica escolar, sendo o currículo entendido, aqui, como o *lócus* privilegiado para a produção e reprodução das diferenças, não só de gênero e sexualidade, como também de raça, classe, geração, religião. Isto implica 'desconfiar' dos (e questionar os) modos como ensinamos, os conteúdos que selecionamos e que validamos, aquilo que incluímos e/ou excluímos do planejamento, a decoração das salas de aula, a escolha dos livros didáticos e, até mesmo, das teorizações que orientam nossas reflexões pedagógicas.

E para que ocorra uma re-discussão dos currículos que temos, talvez se torne importante analisar as possibilidades e finalidades de determinados conhecimentos, informações, histórias, brincadeiras e jogos vivenciados no espaço escolar e indagar: o que eles ensinam? Que significados, comportamentos e pertencimentos produzem? E será que, como professores/as, podemos incluir essas discussões em nosso planejamento e na articulação com as diferentes áreas do conhecimento? Por que e como analisar e discutir com os/as jovens estudantes questões sobre sexualidade, corpo, prazer, saúde e vulnerabilidades? E talvez devêssemos nos perguntar, ainda: como gênero e sexualidade se articulam na cultura para produzir determinadas formas de viver os desejos e os prazeres corporais, para umas e para outros?

De modo geral, a sexualidade continua sendo tematizada nas escolas sob o enfoque do risco, seguindo a tradicional hegemonia do referencial médico e as práticas educativas que enfocam a promoção da saúde sexual e a prevenção de gravidez e de doenças nessa esfera, têm sido orientadas por um viés individualista. As abordagens pedagógicas que as sustentam continuam centradas na conscientização individual do risco e na necessidade de negociar o sexo seguro com o parceiro, sem levar em conta as condições sociais e estruturais que definem as posições de poder (e de hierarquia) no âmbito das práticas de gênero e de sexualidade; e sem problematizar as formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas, o amor e o prazer sexual, viabilizando ou não possibilidades concretas para essas 'negociações'. Cabe, portanto, investir mais em uma discussão teórica que problematize esses enfoques e nós vamos fazê-lo, aqui, a partir do conceito de vulnerabilidade. Para nós, isso parece importante tendo em vista que o termo tem sido crescentemente incorporado ao vocabulário político nas áreas da saúde e da educação de nossa época.

A construção do quadro conceitual da vulnerabilidade no campo da saúde é relativamente recente e está estreitamente relacionada ao esforço de superação das práticas preventivas de saúde apoiadas no conceito de risco, sobretudo no contexto da epidemia do HIV/Aids. Risco, historicamente, conformou-se como um instrumento preditivo de quantificação das possibilidades de indivíduos ou populações virem a sofrer determinados agravos, em sentido *lato*, a partir da identificação de associações entre eventos ou condições insalubres, do ponto de vista biológico, social ou moral, e outros eventos e condições saudáveis, do mesmo ponto de vista, e que seriam causalmente relacionáveis (AYRES e Cols., 2003, p. 127). Vulnerabilidade, por sua vez, é um conceito muito mais amplo e complexo que implica "o movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento [e a outros agravos sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais" que estão relacionados com a sua maior suscetibilidade a esses agravos e, concomitantemente, com sua maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção (Idem, p. 123).

Delor e Hubert (2000) consideram que vulnerabilidade é uma forma de análise que busca compreender o que chamam de "distribuição desigual do risco". Ou seja, esse tipo de análise e avaliação demanda a compreensão de processos de diferenciação social que se materializam como desvantagens de diversos tipos e ajuda a compreender melhor porque e como determinados grupos e indivíduos se tornam, em determinado tempo e contexto, mais suscetíveis a determinados agravos e problemas do que outros. É indispensável, então, questionar, conhecer e analisar as situações de vulnerabilidade a que estão expostos os/as estudantes, principalmente das escolas públicas, para que se possa atuar em parceria com outras instituições, a fim de reduzir, através da educação, as possibilidades de tornar-se vulnerável a alguém, ou a alguma coisa ou situação.

As diferentes situações de vulnerabilidade dos sujeitos (individuais e/ou coletivos) podem ser particularizadas, segundo Ayres e Cols. (2003), pelo re-conhecimento de três componentes interligados – o individual, o social e o programático ou institucional, os quais remetem às seguintes questões de ordem prática: vulnerabilidade de quem? Vulnerabilidade a quê? Vulnerabilidade em que circunstâncias ou condições? Estas são as perguntas que podemos fazer, enquanto professores/as, para analisar as condições de vida de crianças e jovens com os quais trabalhamos, no sentido de identificar vulnerabilidades que experimentam ou estão sujeitos a vivenciar. No plano individual, considera-se que a vulnerabilidade a algum agravo está relacionada, basicamente, aos comportamentos que criam oportunidades para que as pessoas venham a contrair doenças ou a viver em determinadas condições e esses comportamentos são relacionados tanto com condições objetivas do ambiente quanto com as condições culturais e sociais em que os comportamentos ocorrem, bem como com o grau de consciência que essas pessoas e grupos têm sobre tais comportamentos, e ao efetivo poder que podem exercer para transformá-los, sendo a escola, uma das instituições que pode instrumentalizar os/as estudantes a lidar com tais situações.

O componente social da vulnerabilidade envolve o acesso às informações, as possibilidades de compreendê-las e o poder de incorporá-las a mudanças práticas na vida cotidiana; estas condições estão diretamente associadas ao acesso a recursos materiais, a instituições sociais como escola e serviços de saúde, ao poder de influenciar decisões políticas, à possibilidade de enfrentar barreiras culturais dentre outras. O componente institucional ou programático da vulnerabilidade envolve o grau e a qualidade de compromisso, recursos, gerência e monitoramento de programas nacionais, regionais ou locais de prevenção e cuidado, que são importantes para identificar necessidades, canalizar os recursos sociais existentes e otimizar seu uso. Articulados entre si, os três componentes constitutivos do quadro conceitual da vulnerabilidade consideram que *as pessoas não são*, em si, vulneráveis, mas *podem estar* vulneráveis a alguns agravos e não a outros, sob determinadas condições, em diferentes momentos de suas vidas. E, nessa direção, pensamos que deveríamos perguntar-nos, mais enfaticamente: até que ponto os conhecimentos, políticas e programas de educação contribuem para produzir, aumentar ou manter a vulnerabilidade que se propõe a modificar ou romper? Como a escola, através de seus processos formais de produção de conhecimento, colabora para produzir e desenvolver potencialidades nos sujeitos para lidar com suas situações de vulnerabilidade?

Ao dar ênfase à compreensão de que meninos/homens estão "naturalmente" relacionados a atividades que exploram o uso da razão, a atividades de gerenciamento e comando, à agressividade e à competitividade e, as meninas/mulheres ao desenvolvimento da docilidade, sensibilidade, cooperação, passividade, atividades de proteção e cuidado, a escola acaba persistindo na, e contribuindo para a produção de comportamentos que seguem instituindo diferenças e desigualdades de gênero que, conseqüentemente, incidem sobre as nossas formas de viver a sexualidade, os nossos prazeres e, sobretudo, as formas de nos relacionarmos com o cuidado e a promoção da saúde, reduzindo ou aprofundando situações de vulnerabilidade. A escola contribui largamente para esta naturalização dos comportamentos e vulnerabilização dos sujeitos, quando não revê o seu currículo, quando mantém a fixidez e a rigidez dos programas escolares, quando não se dispõe a uma problematização ampla e complexa das desigualdades que vão se construindo em torno das diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe. Assim, o que pode ou não ser dito na escola passa a constituir e atravessar as nossas práticas e o que pensamos, em função disso, "temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui" (LOURO, 1997, p. 64).

Contemporaneamente, entendemos que a discussão que abarca a construção de gênero, sexualidade, prazer, corpo e saúde envolvem dimensões políticas e sociais que, por sua vez, estão implicadas com a escola e com a função docente, sobretudo na direção de perceber que os conhecimentos escolares estão imbricados na produção e atribuição das diferenças de gênero, da educação que institui a heterossexualidade como norma e na exclusão ou silenciamento dos prazeres e vivências juvenis. Não problematizar, não oferecer espaço para discussão, não apresentar as diversas possibilidades de se pensar sobre questões que instigam e colocam os/as estudantes sob diferentes riscos como: HIV/Aids, sexualidade, sexo seguro, prazer, gravidez indesejada, é contribuir para criar ou aprofundar as múltiplas situações de vulnerabilidade a que estão expostos os/as jovens. Educar, hoje, também inclui pensar na perspectiva da redução de danos, da diminuição de agravos e evitar ou diminuir a exposição a riscos.

Algumas considerações

Frente aos atuais desafios do campo da educação em saúde, parece não haver mais lugar para adotarmos "modelos" educacionais corretos, acabados e inquestionáveis; precisamos investir em processos educativos que permitam problematizar e desnaturalizar certas verdades e crenças, possibilitando-nos pensar e viver de forma valorizada diferentes configurações e arranjos sociais. Envolver-se politicamente neste debate pode significar a construção de um currículo que se proponha a investigar questões sociais e culturais mais amplas, dando lugar à curiosidade, à investigação e à dúvida dos/as estudantes, como indivíduos participativos. Ao deixarmos de levar em conta a variabilidade e a dinâmica dos significados sociais que estão envolvidos nas dimensões de adoecimento e saúde e ao privilegiarmos abordagens educativas que enfatizam uma perspectiva de responsabilização e culpabilização do indivíduo pelo seu problema estaremos simplificando e reduzindo a complexidade que envolve os processos de vulnerabilização dos/as jovens, bem como deixando de produzir estratégias educativas de controle, prevenção da saúde e de desnaturalização de certos comportamentos sexuais e de gênero hegemônicos e estratificados.

Entendemos que olhar criticamente para as propostas vigentes de educação pode significar a análise que circunscreve tanto a formulação dos projetos educativos, como a vigilância com a linguagem, no que se refere a localizar as crenças e pressupostos, tomados como legítimos e que embasam determinados conhecimentos. Cabe salientar que atuar no campo da educação e se permitir confrontar/articular com o não homogêneo, o multifacetado e o provisório pode dar lugar a expressão de conflitos, tensões, contradições, sentimentos e compreensões capazes de re-formular e re-criar estratégias didático-pedagógicas no sentido de pluralizar os meios de resolução e enfrentamento das questões que envolvem a relação entre gênero, sexualidade, corpo e prazer. É preciso que se perceba que estas dimensões são muito pouco problematizadas e trabalhadas no contexto das escolas e, quando o são, isso é feito em um tom prescritivo, individualista, normativo e de culpabilização, que explora muito pouco as implicações disso sobre as nossas escolhas, ou sobre a falta delas. Talvez, mesmo com a adoção do referencial da vulnerabilidade não estaremos dando conta de modificar essas ênfases. Como disse José Ricardo Ayres, "se o HIV fosse transmitido pelo consumo de jiló, provavelmente não teria se tornado uma epidemia. O problema é que uma de suas principais vias de transmissão é o sexo, e porque fazer sexo é muito bom, muita gente faz e, portanto, o grau de transmissão é muito maior"[8].

Desafios como o proposto neste texto, demandam que sejamos capazes de fazer outras perguntas, de inverter as perguntas que comumente nos fazemos e de olhar as mesmas coisas de diferentes pontos de vista, o que, necessariamente, as transforma em coisas diferentes. O referencial da vulnerabilidade pode contribuir muito para a inversão dessas perguntas e olhares e para a renovação de práticas de educação e de saúde em geral e, particularmente, para aquelas que requerem a compreensão e a intervenção em relações de gênero e sexualidade, como é o caso da prevenção ao HIV/Aids. Isso porque, segundo Dagmar E. Meyer e Cols (2006), ela implica, a busca de um novo horizonte para situar e articular essas e outras questões no campo da saúde e da educação, trazendo-as para o campo da cultura e da significação, para o mundo dos sujeitos no qual as relações e as práticas ganham sentidos singulares.

Referências

AYRES, José Ricardo; FRANÇA-JUNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALLETI FILHO, Haraldo César. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina (Org.). **Promoção da saúde:** conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DELOR, François; HUBERT, Michel. Revisiting the concept of "vulnerability". **Social Science & Medicine**, n. 50, 2000, p. 1557-1570.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L.(Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, Dagmar E. E. e Cols. Você aprende. A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **In: Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 6, jun. 2006.

8 Em uma aula no mês de maio de 2007, no curso de Pós-graduação em Educação da UFRGS, como parte da disciplina "Vulnerabilidade e Gênero: questões para pesquisa em educação e saúde", ministrada pela professora Dagmar E. Meyer.

MENINAS PODEM DIZER NÃO? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A EXPERIÊNCIA SEXUAL ENTRE ADOLESCENTES

Ana Paula Vosne Martins(UFPR) ana_martins@uol.com.br[1]

Resumo

Este artigo trata dos desafios de uma educação compreensiva que vise a autonomia das adolescentes. Partindo do problema da gravidez na adolescência procura-se discutir os valores e padrões de gênero que reproduzem e reforçam estereótipos e a dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento da iniciação sexual. Questões como a educação sexista, os limites de uma educação sexual meramente prescritiva e informativa e os modelos culturais disponíveis às meninas são abordados com objetivo de ampliar o foco da discussão sobre a experiência sexual na adolescência. Defende-se uma ação educativa que mais do que proteger ou enfatizar a vulnerabilidade das meninas as prepare para fazer escolhas e adotar uma atitude assertiva frente à vida e, particularmente, nas relações entre os gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Sexualidade; Adolescência; Autonomia; Educação.

1 Doutora em História Social, é professora adjunta do Departamento de História e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de graduação em História da UFPR.

Desde o início da década de 1990 vários agentes públicos e representantes de organizações não governamentais vêem alertando para um problema de saúde pública que cresce exponencialmente: a gravidez na adolescência. Embora as taxas de fecundidade no Brasil tenham decrescido desde a década de 1970, a taxa de fecundidade das mulheres entre 10 e 19 anos cresceu 27% entre 1991 e 2000. Os dados que se desdobram a partir deste crescimento da taxa de fecundidade para mulheres com menos de 19 anos não são menos preocupantes ao revelarem problemas ainda mais graves como o acesso aos serviços públicos de saúde, a ausência ou precariedade de atendimento específico para adolescentes nos postos de saúde, enfim, a falta de políticas públicas eficientes e suficientemente amplas para abordar este problema em todos os seus aspectos sociais, de gênero e étnico-raciais[2].

Embora estes dados sejam públicos, muito pouco se fez até o momento para mudar esta realidade cujos números não refletem sua real dimensão, pois não temos registros seguros sobre os abortos que são realizados nesta faixa etária. Assim, é muito bem vindo o documentário que a cineasta brasileira Sandra Werneck realizou e que foi lançado em 2005. "Meninas" aborda o problema a que nos referimos a partir do acompanhamento da gravidez de quatro adolescentes das classes baixas que moram em favelas ou bairros muito pobres da região suburbana da cidade do Rio de Janeiro. As idades das meninas variam de 13 a 15 anos. Tanto o roteiro quanto a direção procuraram apenas acompanhar estas meninas ao longo da gravidez, nada perguntando, deixando que elas falassem daquilo que desejassem falar, muitas vezes não expressando nada verbalmente. A câmera registra o silêncio de meninas que vêem o ventre se avolumar, que ora cozinham, lavam roupa, brincam com as irmãs, assistem televisão, ora ficam deitadas no langor da espera frente a uma vida com poucas expectativas.

O documentário foi bem recebido pela crítica internacional e nacional porque recorreu a um estilo naturalista, eximindo-se de narrar, explicar ou interpretar os acontecimentos da vida daquelas meninas. A idéia era tornar conhecida esta realidade a partir dela mesma, sem interferência a não ser da própria câmera. Se há méritos nesta abordagem do problema porque visibiliza uma realidade social problemática, por outro lado fica a incômoda sensação de silêncio, de algo parado no ar, de uma recusa voluntária de interferir narrativamente sobre o que se registra pela imagem.

Recentemente o Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná exibiu este documentário e a discussão que se seguiu entre as pessoas que estavam presentes apontou para o que talvez possamos chamar de uma limitação auto-imposta pelo roteiro e pela direção do documentário, mas também propiciou um instigante debate em torno da complexidade do tema nas suas dimensões sociais, culturais e psicológicas. Entre os vários desdobramentos daquela discussão procuro neste artigo

---

2 OLIVEIRA, Maria Waldenez de. "Gravidez na adolescência: dimensões do problema." Cadernos CEDES. Vol. 19, N. 45, Campinas, Julho de 1998; SAITO, Maria Ignez & LEAL, Marta Miranda. "O exercício da sexualidade na adolescência: a contracepção em questão." Pediatria. Vol. 25, N. ½, São Paulo, 2003. Ver também os dados apresentados pelo sítio eletrônico do documentário "Meninas". www.cineluz.com.br/meninas.

tecer algumas considerações sobre o que está subjacente na realidade de meninas adolescentes que se vêem grávidas, ou seja, defendo que uma forma de interferir neste quadro social é pela educação das meninas e para tanto é necessário escavar mais fundo[3].

O quadro da gravidez na adolescência pode ser lido em dois níveis. Na superfície vemos as questões ou problemas mais urgentes relativos à saúde física e psicológica e as dificuldades tremendas que as adolescentes terão que enfrentar especialmente naquelas famílias mais afetadas pela pobreza. Contudo, há outros registros por baixo desta superfície que são determinantes para se entender não só o problema da gravidez na adolescência, mas a forma como jovens mulheres e homens iniciam sua vida sexual. Os valores e padrões de comportamento que os orientam nesta iniciação são construções históricas e culturais que impõem uma série de limitações, especialmente para as jovens mulheres que não conseguem rompê-las porque não têm consciência e nem conhecimento destas limitações, porque são incapazes de se auto-afirmar na relação com os namorados. Portanto, considero que um passo fundamental para entender a complexidade da gravidez na adolescência é começarmos pelo que a antecede: os valores e padrões de gênero que reproduzem e reforçam estereótipos e a dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento da iniciação sexual.

O mundo das meninas é diferente do mundo dos meninos

Embora a questão da divisão dos gêneros na educação seja muito debatida, pelo menos há duzentos anos, sabemos que na prática social esta difícil equação não foi solucionada. Basta conversarmos com professoras(es) do ensino fundamental para percebermos como as velhas práticas segregacionistas continuam pautando o processo pedagógico, como nas aulas de educação física, por exemplo, onde são poucas(os) ainda aquelas(es) professoras(es) que desenvolvem atividades conjuntas, pois futebol continua a ser visto como coisa para "machos" e a ginástica artística para as "delicadas" meninas.

Tanto na educação familiar quanto na educação escolar os valores associados à feminilidade e à masculinidade continuam a ser reproduzidos como se homens e mulheres pertencessem a mundos separados, porém complementares, cabendo às mulheres se preparar para serem merecedoras da atenção, dos cuidados e do amor dos homens. Apesar das conquistas das mulheres no plano dos direitos de cidadania ou dos direitos formais, há ainda muito a se transformar nas relações de gênero, especialmente no plano dos valores e do imaginário. Reforço esta questão porque é de conhecimento dos especialistas e também do senso comum a insatisfação de homens e mulheres com seus relacionamentos e seus "papéis" tão naturalizados, como a permanência e até mesmo a exacerbação da violência simbólica de gênero, esta violência sutil, como bem demonstrou Pierre Bourdieu (1999), que se exerce pela educação, pelas formas de comunicação e pelo imaginário.

---

3 A educação dos meninos no que toca esta questão também se faz necessária e não pode ser pensada como algo à parte, mas como são as meninas que engravidam e como o meu argumento se sustenta na capacidade de escolha das meninas no que se refere à experiência sexual, é que vou defender a necessidade de uma educação compreensiva para elas visando a autonomia e o empoderamento. Entendo por educação compreensiva a relação pedagógica que visa a autonomia das(os) estudantes, levando em consideração suas experiências sociais e culturais, bem como a problematização crítica destas experiências para que as(os) estudantes consigam refletir sobre seus problemas e limitações sendo capazes de realizar escolhas conscientes. Portanto, a educação compreensiva rompe com a passividade e a verticalidade do processo pedagógico.

Vamos pensar na educação das meninas. De uma maneira geral as meninas são educadas para agradar aos outros e não para que sejam indivíduos autônomos capazes de fazer escolhas e de pensar por si mesmas. Ao escrever isto penso no quanto esta frase é antiga, no quanto este ideal de autonomia feminina vem sendo sustentado por mulheres e homens insatisfeitos com a menoridade feminina e com a perpetuação histórica das assimetrias e da dominação de gênero[4]. Apesar da tradição do pensamento crítico, pouco mudou a forma como as meninas são educadas. Não quero dizer com isso que as meninas do século XXI continuam a ser educadas como as meninas do século XVIII. É notável que muita coisa mudou, mas reforço meu argumento que as mudanças ocorreram mais no sentido da independência e da libertação de limitações impostas por sistemas legais e impedimentos institucionais. Uma educação voltada para a autonomia ainda tem que ser conquistada[5].

Um aspecto da educação sexista que se relaciona direta e profundamente com o tema deste artigo é a idéia tão arraigada em nossa cultura do duplo padrão moral que as meninas deste muito cedo aprendem. Por um lado as meninas têm que ser obedientes, passivas, "boazinhas" e principalmente preservar seu corpo, demonstrando recato e adequação ao modelo da mulher honesta ou da "moça que é para casar". Por outro lado, como as famílias e a religião vêem perdendo seu poder de controle e de inculcação de modelos de comportamento mais conservadores e passivos, as meninas têm disponíveis outros modelos que se opõem àqueles, gerando confusão, frustração e perda de referências. Refiro-me aos modelos tão admirados pelas adolescentes, mas também entre as crianças, das *top models* e do mundo artístico de uma maneira geral. O acesso quase universal à televisão e mais recentemente à Internet contribuiu muito para esta ambigüidade de modelos, mas as famílias e as escolas também têm aí o seu papel ao estimularem a imitação e o consumo destes modelos e dos signos a eles associados tão presentes no cotidiano das meninas.

Como uma menina pode ser educada para pensar por si mesma e se valorizar como um indivíduo dotado de várias capacidades e limitações, se desde tenra idade aprende que para ser alguém notável, para vencer na vida ou outras frases de efeito ilusório, precisa seduzir, agradar, depender do desejo do outro? Desde muito cedo as meninas aprendem a lição de que grande parte de sua vida e do lugar que elas podem ter no mundo vai depender da sua capacidade de atrair e de seduzir. Nesta lição o corpo tem um papel central, seja pelo vestuário que insinua ou mesmo mostra as partes do corpo que possam ser atraentes aos homens, seja nos trejeitos de dançar e de outros movimentos sugeridos pelas mulheres adultas que cada vez mais se parecem com crianças com seus corpos paradoxalmente hipersexualizados, disponíveis na televisão e na Internet. Tudo é tão belo, tão atraente, tão sedutor, prometendo sucesso e felicidade, que é difícil mesmo imaginar algo melhor. Quantas mães incentivam abertamente suas filhas a seguir estes modelos, a almejar a ascensão social e a fama, preparando-as desde muito pequenas para despertar admiração e desejo, ensinando que o corpo das filhas é o único instrumento do qual elas dispõem para "subir na vida" ou pelo menos para atrair os olhares e desejos masculinos.

---

4 Refiro-me à tradição crítica do pensamento feminista e também do pensamento liberal elaborada pelo menos desde o século XVIII. Nesse sentido o melhor representante desta tradição, tanto pela contundência crítica quanto pela sua trans-historicidade seja o livro da escritora inglesa Mary Wollestonecraft (1759-1797) Vindication of the rights of woman, publicado em 1792.

5 Entendo que a autonomia é um processo que exige consciência, capacidade de escolha, liberdade de pensamento e de ação, enfim, uma atitude em relação a si e ao mundo que não é de oposição a uma situação negativa, mas de afirmação de si na relação com o mundo e com os outros.

Os modelos culturais disponíveis para as meninas são poucos, mas extremamente eficazes porque acenam com promessas de liberdade, de fama, de sucesso e de muito dinheiro. Não defendo uma posição reacionária de censura ou de retorno aos velhos padrões morais – mesmo porque eles não deixaram de existir – mas uma educação que prepare as meninas para que elas possam escolher; que elas possam ter outros modelos, almejar outras conquistas em suas vidas para além daquelas suscitadas pela atração sexual.

Não se trata igualmente de uma posição moralista à exposição do corpo ou que se sustente na oposição corpo/mente, mas de uma educação que vise a autonomia das meninas, preparando-as para viver as mais diversas experiências, inclusive e necessariamente a experiência sexual. Os discursos embolorados que negam a sexualidade feminina ou a restringem ao cenário romântico do casamento têm atualmente um alcance muito restrito e de qualquer forma contribuem também para a educação sexista e para a menoridade feminina ao reforçarem o modelo da passividade. Por outro lado, é necessário desmistificar um discurso pretensamente libertário que defende a "livre manifestação do desejo feminino", confundindo liberdade de escolha com imposição de uma sexualidade compulsória na qual as mulheres devem desempenhar o papel de "deusas do sexo" não porque o desejem necessariamente, mas para corresponder às fantasias masculinas da mulher insaciável.

Para além da educação sexual

Se os modelos culturais de feminilidade são escassos e reforçam a objetificação do corpo feminino; se as famílias ficam divididas entre antigos modelos ineficazes e o incentivo à hipersexualização das meninas; se as escolas não conseguem ir além do julgamento moral ou da inação frente aos comportamentos "escandalosos" das alunas e dos alunos, o que fazer? Devemos ficar observando, como no documentário "Meninas", sem interferir? Como sair das armadilhas de uma educação prescritiva, meramente informativa, que não consegue preparar as meninas e as adolescentes para o enfrentamento e a superação das limitações de gênero?[6]

Desde a década de 1980 se procura tratar dos problemas decorrentes das assimetrias de gênero na escola no interior de uma reflexão mais ampla sobre os currículos, incluindo o tema da educação sexual. Contudo, respeitando as boas intenções e mesmo algumas ações mais críticas que se fundamentaram no debate acadêmico sobre corpo, sexualidade e gênero, a questão acabou se restringindo aos limites de disciplinas como ciências e biologia ou a tematização da educação sexual recorrendo às palestras de médicos e psicólogos como coadjuvantes pedagógicos. O problema desta delimitação da sexualidade na escola às disciplinas e aos saberes que historicamente "colocaram o sexo em discurso" (FOUCAULT, 1977, p. 16) está na sua incapacidade de ir além do sexo definido pela ciência sexual, deste discurso que estabelece no corpo e no desejo as identidades fixas, os comportamentos normais naturalizados, os desejos permitidos (FOUCAULT, 1977). Desta forma, a problematização do sexo nas escolas acaba por reproduzir o ideal normatizador dos papéis sexuais; a restringir o sexo e a sexualidade ao domínio

---

6 É certo que não se trata só das limitações de gênero, pois geralmente elas não se encontram isoladas de um quadro de inferiorização e dominação no qual se cruzam determinações raciais e de classe social. Neste artigo abordamos especificamente a dominação de gênero.

de uma pedagogia dos corpos; de corpos que precisam ser educados a partir de uma certa concepção de normalidade e de desvio[7].

A idéia de uma educação sexual nas escolas se insere, a princípio, no modelo pedagógico higienista que foi formulado no final do século XIX, cujo objetivo era modelar comportamentos, extrair confissões de sexualidades desviantes, inculcar modelos adequados, localizar, prevenir e restringir as perversões sexuais. Esta idéia de que o sexo deve ser educado nas escolas a partir de modelos naturalizados e normalizados esbarra em vários problemas, dos quais vou me restringir somente ao que considero mais relevante para os propósitos deste artigo: é prescritivo, informativo, centrado na figura do(a) professor(a) ou do(a) especialista que sabe, que ensina, enquanto os(as) adolescentes devem ouvir, aprender, se informar passivamente, ou seja, o sexo e a sexualidade continuam presos numa relação pedagógica não dialógica. Como bem observou Britzman (2000):

> (...) a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fato seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (p. 85-86).

Acrescento a esta observação de Britzman (2000) que a abordagem disciplinar da sexualidade dificilmente ou apenas de forma superficial trata das relações de gênero, como se fosse possível separar em "caixinhas" o sexo, a sexualidade e o gênero. O problema reside justamente nesta naturalização do sexo e do corpo, na recusa ou incapacidade de perceber a sexualidade como uma construção cultural e histórica profundamente marcada pelo poder e pelas divisões sociais. Como abordar o problema da gravidez na adolescência somente a partir dos métodos contraceptivos e dos conhecimentos anátomo-fisiológicos? Segundo Oliveira (2003, p. 11) os(as) adolescentes conhecem os métodos contraceptivos, especialmente a camisinha masculina e a pílula anticoncepcional, mas não os usam. Por quê? A resposta é complexa porque envolve capacidade de escolha em relações de gênero assimétricas, desiguais, fortemente marcadas por valores e estereótipos de gênero nos quais a vontade do homem se sobrepõe à aquiescência da mulher[8]. Esta é uma lição que as adolescentes aprendem muito cedo, na sua iniciação sexual, e dificilmente conseguem sozinhas, ao longo de suas vidas reverter as assimetrias e a subordinação de suas vontades.

Em pesquisa realizada nas cidades de Belo Horizonte e Recife, Ann M. Moore (2006) percebeu como os valores e estereótipos de gênero operam no momento da iniciação sexual para as mulheres. Os resultados da pesquisa qualitativa que fez com dois grupos de mulheres naquelas cidades mostraram

---

7 Sobre a educação sexual nas escolas ver o excelente ensaio de BRITZMAN, Deborah. "Curiosidade, sexualidade e currículo". In LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 83-111

8 Entendo por valores de gênero o conjunto de concepções e idéias como a divisão dos gêneros baseada na naturalização e no determinismo sexual; os atributos relacionados a esta divisão como superioridade/inferioridade, força/fraqueza, razão/emoção e as relações de poder que se configuram sustentadas e sustentando estas noções.

que as entrevistadas que tiveram a primeira relação sexual de forma involuntária – a escolha de ter relação sexual não foi delas, mas de seus namorados – disseram que aceitaram a relação porque temiam perdê-los ou mesmo uma reação violenta da parte deles caso se recusassem (MOORE, 2006, p. 45-51). Pesquisas como estas trazem evidências da incapacidade das mulheres, no caso, das adolescentes, de "dizer não" caso não se sintam preparadas para a relação sexual; da incapacidade feminina de escolher o momento e as circunstâncias; da falta de assertividade e de poder sobre suas vidas, suas vontades e seus corpos sexuados.

Portanto, defendo que o enfrentamento do problema da gravidez na adolescência não está somente no acesso à informação e aos métodos contraceptivos. Este enfrentamento está na educação compreensiva, dialógica, problematizadora, que permita aos adolescentes expressarem suas dúvidas, suas verdades, suas urgências em relação à vida e aos desejos. Certamente que a educação não pode se restringir ao espaço e ao tempo das aulas de "educação sexual", e nem pode prescindir do corpo do(a) professor(a). No contexto escolar a educação que problematiza o corpo, a sexualidade e o gênero pode ocorrer no interior das disciplinas, mas recorrendo a outras linguagens e formas de expressão como o teatro, o cinema, a música, os quadrinhos e a literatura, por fim, um processo educativo que rompa com a dicotomia professor(a)/estudantes e a polaridade emissão do saber/recepção passiva de informações.

Uma iniciativa deste tipo que considero exemplar e estimulante pelos resultados que vem obtendo é da organização não-governamental nigeriana GPI – Iniciativa Poder das Garotas – fundada em 1994 para formar meninas entre 10 a 19 anos. O curso de três anos de duração tem como objetivo prepará-las para conhecer seu corpo, saber quando e sob quais condições podem iniciar a vida sexual e reprodutiva: *Em lugar de enfatizar a vulnerabilidade das jovens, este enfoque empodera as garotas para assumirem o controle de suas vidas reprodutiva e sexual e realizarem seu potencial pleno como indivíduos* (MADUNAGU, 2007, p. 4). A experiência da GPI é muito estimulante porque se constituiu num país com elevados índices de DST, contaminação pelo HIV/AIDS, violência sexual e práticas culturais muito arraigadas como a mutilação genital de meninas e casamentos muito precoces. Segundo as informações disponíveis no sítio eletrônico da GPI os resultados mostram meninas mais assertivas, bem informadas e que se envolvem com as dificuldades e situações de risco de outras meninas que freqüentam os cursos da GPI, contribuindo, portanto, para a autonomia feminina[9].

Esta iniciativa reforça, portanto, o argumento principal deste artigo: as meninas precisam aprender a se conhecer, a assumir responsabilidade por suas ações, a compreender que suas relações com os meninos não são naturais ou que "sempre foram assim"; que são indivíduos que podem pensar por si mesmas e fazer conscientemente suas escolhas; que as relações de gênero não têm que ser organizadas e vividas a partir da assimetria e da dominação de um sobre o outro. A educação que leva em conta o gênero como categoria analítica e como experiência histórico-cultural tem que ter como objetivo a autonomia, mais do que a independência; o empoderamento, mais do que a proteção. A gravidez pode ser uma escolha para qualquer mulher, mas dificilmente o será para meninas que têm informação,

9 Disponível em: <www.gpinigeria.org >Acesso em: 15/8/2007.

conhecimento e expectativas. É isso o que falta para as meninas como aquelas do documentário de Sandra Werneck: consciência, assertividade e capacidade para escolher o que é melhor para si; escola, lazer, conhecimento, esperança e, claro, relações amorosas igualitárias.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

MADUNAGU, Bene. Iniciativa Poder das Garotas na Nigéria. **In: Boletim Bridge. Gênero e Desenvolvimento***,* n. 18, jan. de 2007.

MOORE, Ann M. Gender role beliefs at sexual debut: qualitative evidence from two brazilian cities. **In: International Family Planning Perspectives***,* v. 32, n. 1, p. 45-51. March 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Gravidez na adolescência: dimensões do problema. **In: Cadernos CEDES***,* v. 19, n. 45, Campinas, jul. de 1998; Ver SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. **O exercício da sexualidade na adolescência:** a contracepção em questão. *Pediatria,* SãoPaulo, v. 25, n. 2, 2003.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

Alaerte Leandro Martins (SESA/PR) alaerteleandro@terra.com.br[1]

Bruna Angotti (Conectadas) bruna.angotti@conectadas.org[2]

Terezinha Maria Mafioletti (UFPR) teremafe@ufpr.br[3]

Resumo

O artigo aborda sucintamente a violência contra a mulher em geral, aprofundando-se na violência sexual e nesta o atendimento ao aborto legal. Conclui com a situação no Estado do Paraná para a implantação do "Programa de Enfrentamento da Violência contra a Mulher".

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra mulher; Violência sexual; Lei Maria da Penha.

Introdução

Falar sobre violência contra a mulher requer uma abordagem múltipla, que englobe aspectos históricos, sociais, jurídicos e médicos. A violência contra a mulher assume diferentes formas, exigindo assim uma análise cuidadosa que atente para as peculiaridades de cada uma: física, psicológica, patrimonial, sexual e moral. As vítimas são mulheres de todas os ciclos de vida, classes sociais, raças e etnias no Brasil e no mundo. Abordaremos aqui, de maneira sucinta, a violência sexual.

Ao longo de séculos a mulher brasileira foi privada da participação na vida pública, estando sua atuação essencialmente restrita ao espaço doméstico. No imaginário social este é um espaço feminino

---

1 Enfermeira, Especialista em Obstetrícia, Mestre e Doutora em Saúde Pública, servidora da SESA, Coordenadora dos Programas de Saúde da Mulher – 2ª Regional de Saúde e Coordenadora Executiva da Rede Mulheres Negras – PR.

2 Bacharel em Direito pala USP, Bacharel em Ciências Sociais pela PUC-SP, Pesquisadora da Conectas Direitos Humanos – SP.

3 Enfermeira, Mestre em Saúde Coletiva, servidora da SESA, técnica do Centro de Referência e Atendimento à Mulher e docente da UFPR.

no qual predomina o aconchego acolhedor da mãe e da esposa e a sensibilidade peculiar à mulher. Essa imagem caricaturada do espaço privado, aliado à separação nítida entre público e privado ao longo da história política brasileira, bem como aos aspectos patriarcais de nossa organização social, foi responsável, em grande parte, por séculos de silêncio e resignação no tangente à violência contra mulheres, como refere Rago (2004, p. 32).

Neste espaço doméstico o Estado e as leis não podiam entrar, uma vez que cada lar, cada casa, tinha seu próprio "código" de convivência. Dessa forma, a violência contra a mulher não era repreendida ou sequer denunciada, criando chavões conhecidos como "em briga de marido e mulher não se mete a colher". A ausência de leis que reconheciam e regulamentavam esta violência, somada à vergonha e ao medo que sentiam do agressor, representava um impedimento a qualquer tentativa de denúncia por parte das mulheres em situação de violência.

As bandeiras feministas, principalmente a partir da década de 70, foram de suma importância para romper com o silêncio secular que invisibilizava a violência contra as mulheres, estimulando ações em diversos campos. Em meados da década de 80 uma pesquisa contendo dados sobre vitimização foi feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e, pela primeira vez na história do país, a violência contra a mulher foi quantificada. Só neste momento foi possível ter uma idéia, ainda que incipiente, da dimensão desse fenômeno.

Apenas em 2001 uma nova pesquisa, realizada pela Fundação Perseu Abramo, trouxe novos dados acerca da violência contra a mulher no Brasil. Esta vasta pesquisa, que aborda outros temas além da violência doméstica, foi realizada com 2.502 mulheres de diferentes idades, regiões e classes sociais. Os resultados são realmente impactantes para uma sociedade que sempre fechou os olhos para o problema: cerca de 43% das mulheres entrevistadas já haviam sofrido algum tipo de violência advinda de um homem, sendo a maioria de ordem física, em segundo lugar de ordem psíquica e, por último, algum tipo de assédio, segundo Soares (2007). A pesquisa também ressalta que a maioria das vítimas foi violentada pelo marido ou companheiro, o que comprova a hipótese levantada pelo movimento de mulheres e estudiosos do tema de que o agressor, em sua maioria, está dentro de casa (VENTURI, 2004).

Uma pesquisa realizada pela Organização Mundial de Saúde – OMS em 2002 revelou que a violência contra a mulher é responsável por 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 e 44 anos em todo o mundo. De acordo com relatório divulgado em 2004 pela organização Anistia Internacional, "mais de um bilhão de mulheres em todo o mundo foi espancada, obrigada a manter relações sexuais ou sofreu algum tipo de abuso, quase sempre cometido por amigo ou parente".

O Estado brasileiro deu seu primeiro passo na proteção aos direitos específicos das mulheres em 1984 quando ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW. Ainda na década de 80 a Constituição Federal de 1988 igualou homens e mulheres em direitos e obrigações. No ano de 1995, em Belém do Pará, o país ratificou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Em 2002, o Brasil assinou o protocolo facultativo à CEDAW, permitindo que denúncias individuais de violações de direitos das mulheres fossem submetidas ao comitê CEDAW, que monitora a implementação de tratado de mesmo nome pelos Estados – Partes.

Por fim, em 2006, foi promulgada a Lei nº 11340/06, de 07 de agosto de 2006, conhecida como *Lei Maria da Penha*, que visa combater e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa Lei é considerada uma vitória do movimento feminista e um passo fundamental no combate à violência contra a mulher. Vejamos a seguir um breve panorama da violência sexual, diretamente relacionada com saúde pública, constituindo-se atualmente num dos maiores problemas da saúde da mulher.

Violência sexual

A violência sexual compreende, segundo a Lei Maria da Penha:

> (...) qualquer conduta que a constranja [a mulher] a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induz a comercializar ou utilizar de qualquer modo a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

Sendo assim, além do estupro e do atentado violento ao pudor, ambas condutas previstas como crime na legislação penal brasileira, outras ações são tipificadas como violência sexual.

Muitas pessoas, inclusive militantes de esquerda, criticavam as feministas, nas décadas de 60 e 70, por falarem em estupro e outros tipos de violência contra a mulher no Brasil. Segundo os críticos, o estupro era um fenômeno europeu e não brasileiro. Questões como violência doméstica eram também tidas como questões estritamente européias, que não faziam sentido no cenário brasileiro (TELES, 1999, p. 131).

Como já citado, o silêncio que pairava sobre a violência contra mulheres no país era de uma certa forma cômodo, uma vez que mantinha o espaço público das leis e da política bem delimitado em relação ao espaço privado: as portas de casa estavam fechadas às leis e regras. No entanto, nunca é demais dizer que a violência sexual é uma triste realidade mundial, não estando as mulheres brasileiras de forma alguma livres de sofrerem abusos dessa ordem.

Com base na pesquisa realizada pelo Instituto Perseu Abramo, anteriormente já mencionada, 13% das mulheres entrevistadas disseram ter sido vítima de estupro ou abuso sexual, 11% disseram ter sido obrigadas a manter relações sexuais forçadas, 6% foram obrigadas a realizar atos sexuais desagradáveis e 11% alegaram ter sido vítima de assédio sexual. Tais dados ressaltam o grave problema enfrentado pelas mulheres brasileiras no tangente ao desrespeito à sua sexualidade e ao livre exercício dos seus direitos sexuais e reprodutivos.

A violência sexual também atinge crianças e adolescentes em todo o país. Pedofilia, pornografia infantil, turismo sexual e exploração sexual comercial são as principais formas de manifestação da violência sexual contra meninas no Brasil e no mundo.

Não se consegue precisar exatamente o número de casos que ocorrem por ano no Brasil, uma vez que grande parte dos abusos sexuais contra crianças, principalmente a pedofilia, ocorre no âmbito doméstico. O fato de os agressores serem parentes próximos ou pessoas conhecidas intimida sobremaneira as crianças as impedindo de pedir ajuda a outros familiares. Dados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e da OMS avaliam que somente 2% dos casos de abuso sexual contra crianças, por parente próximo chegam a ser denunciados.

Atualmente no Brasil, além da Lei Maria da Penha que prevê punição para casos de violência sexual, o Código Penal ainda de 1940 tipifica diversas condutas consideradas crime de violência sexual. O estupro e o atentado violento ao pudor são considerados crimes hediondos, estando sujeitos a uma punição mais rígida que os demais crimes.

No entanto, apesar da legislação penal prever em seu bojo tais crimes, eles são considerados crimes contra os costumes e não crimes contra a pessoa. Trata-se de uma classificação ultrapassada, que vincula agressões de caráter sexual a um imperativo moral. Ora, se a violência sexual atinge prioritariamente mulheres, e estas são seres autônomos, sujeitos de suas próprias histórias, qualquer violação a sua integridade física é uma violação a sua pessoa e não aos costumes.

Violência sexual e aborto legal

No Brasil, o aborto é legalizado em apenas duas situações: I) quando a mãe corre risco de morte ou II) em casos de gravidez gerada por estupro. Trata-se de uma previsão legal presente no artigo 128 do Código Penal brasileiro promulgado em 1940. O aborto legalizado é chamado “aborto legal”.

No primeiro caso, a equipe de saúde deve estar ciente da previsão legal que permite o aborto, informando a mulher do risco que corre e da possível necessidade de abortamento. A importância desta permissão legal reside no fato do legislador ter dado maior valor à vida e à saúde da mulher em comparação a do feto.

No segundo caso, ou seja, de gravidez decorrente de violência sexual, a mulher tem o direito de optar por fazer aborto, independente de estar ou não em boas condições de saúde. No entanto, o cenário cotidiano do aborto legal no Brasil é ainda muito incipiente: são poucos os hospitais que o realizam, apesar da expressa legalidade dessa prática, que deveria ter, há muito, se transformado em política pública.

Vale dizer que fora o risco de engravidar, a mulher sujeita à violência sexual fica vulnerável a doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Sendo assim, é de suma importância que a vítima procure um serviço de saúde para que possa tomar a medicação necessária visando a prevenção do contágio de doenças transmissíveis e, também, uma gravidez indesejada por meio da contracepção de emergência.

Em 2005, o Ministério da Saúde baixou uma portaria, nº. 11.45/05, desobrigando a mulher vítima de estupro a apresentar Boletim de Ocorrência para interrupção de gravidez. Isso porque o feitio desse Boletim representa, de certa forma, uma denúncia, e muitas mulheres – por motivos diversos, dentre eles segurança – não estão dispostas a o fazer. Essa portaria representou importante conquista para as

mulheres em razão de sua autonomia, bem como por ter demonstrado que as autoridades, de alguma maneira, estão sensibilizadas para a necessidade de exercício de direito de escolha da mulher.

Com exceção dos casos citados acima, qualquer outro tipo de aborto é proibido no país, sendo que sua prática pode acarretar conseqüências penais tanto para a mulher que decidiu fazê-lo quanto para o profissional que o executou. No entanto, a lei assume um caráter apenas moral, dado que Martins & Mendonça (2004) citam uma estimativa de que ocorrem aproximadamente 1.008 milhões de abortos no Brasil, sendo a grande maioria destes abortos inseguros, gerando sérios riscos para a saúde da mulher, sendo uma das principais causas de mortalidade materna no Brasil.

Situação no Paraná

No Estado do Paraná o "Programa de Enfrentamento da Violência contra a Mulher" vem sendo implantado paulatinamente. Tal implementação deve visar, prioritariamente: I) – a organização dos serviços de referência para atendimento no caso de violência sexual até 72 horas após o ocorrido; II) – acompanhamento das vítimas; III) – realização do aborto legal se necessário, IV) – prevenção e acompanhamento, pelas Redes de Atenção, de casos de vítimas que procuram ajuda após 72 horas do ocorrido.

Os avanços tiveram início com a **Resolução nº. 10/99 do Conselho Estadual de Saúde do Paraná – CES-PR** que estabeleceu a necessidade de assegurar serviços que atendam ao aborto legal. Data desta época a instalação do primeiro Centro de Referência, em Londrina.

Em 2001 outra **Resolução, nº. 14/01, do CES/PR** estabeleceu a política para o atendimento à mulher que sofre violência no Estado do Paraná conforme critérios abaixo:

> **Art. 1º** – Os serviços de assistência à mulher que sofre violência serão estruturados na forma de redes integradas, observadas as regiões administrativas, com o envolvimento das áreas de saúde, segurança, bem-estar social e demais poderes constituídos.
>
> **Art. 2º** – Compete às Redes Integradas de Serviços de Atendimento às Mulheres que Sofrem Violência, através de seus respectivos dirigentes:
>
> I - Promover parcerias entre órgãos públicos e entidades organizadas da sociedade civil para a estruturação dos serviços, com ênfase na organização de redes locais e regionais;
>
> II – Estabelecer fluxos de acolhimento e atendimento às mulheres, às crianças e aos adolescentes que sofrem violências, envolvendo todas as áreas responsáveis;
>
> III – Orientar, sensibilizar e capacitar técnicos que possam organizar as redes, com ênfase na humanização do atendimento prestado;
>
> IV – Implantar o protocolo de atendimento a vítimas de violências, elaborado pelo Ministério da Saúde;
>
> V – Construir uma rede de informações sobre a violência contra a mulher, à criança e o adolescente,

visando subsidiar planos de ação e programas de prevenção;

VI – Estabelecer programas e ações de prevenção da violência contra a mulher, a criança e o adolescente.

Art. 3º – O atendimento às mulheres que sofrem violência, no âmbito das ações e serviços de saúde, será prestado seguindo-se o Protocolo de Atribuições Institucionais, conforme consta do Plano Estratégico para a Organização de Redes de Serviços do Paraná.

Esta Resolução é seguida da de **nº 15/01 – CES/PR** que cria o Comitê Gestor Interinstitucional que visa I) – o acompanhamento das redes integradas, II) – a elaboração de estudos e propostas de intervenção sobre as causas da violência, III) – difusão da necessidade da participação popular na formulação das políticas locais, entre outros**,** com a participação dos órgãos públicos e ONGs.

Registra-se também a importância do Plano Estratégico para Organização de Redes de Serviços para Atendimento à Mulher que Sofre Violência no Estado do Paraná, aprovado pelo CES/PR em 2001, que estabelece o plano de trabalho e as competências de cada instituição para a implantação/ implementação das políticas de atendimento à mulher em situação de violência.

Em junho de 2002 é assinado convênio entre a **Secretaria de Estado da Saúde e a Secretaria de Estado da Segurança Pública/IML**, com o objetivo de assegurar que o atendimento pericial e de saúde prestado às mulheres que sofrem violência sexual ocorra de forma simultânea e humanizada.

Coube à Secretaria de Estado da Saúde disponibilizar médicos/as para realizar o atendimento em estabelecimentos hospitalares, previamente definidos, nas localidades de Curitiba e Região Metropolitana, em no máximo uma hora após o chamado das mulheres, crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, ao mesmo tempo em que a equipe médica hospitalar realiza os exames de saúde.

Este convênio permitiu uma maior agilidade dos laudos e procedimentos, evitou a perda das provas periciais, acabou com o constrangimento e a "peregrinação" das mulheres nas delegacias, melhorou a qualidade e humanizou o atendimento às mulheres em situação de violência sexual em Curitiba e Região Metropolitana, além de ter sido alavanca na realização do aborto previsto em Lei nos Hospitais de Clínicas e Evangélico.

Segundo a SMS – Curitiba (2007), em quatro anos analisados, foram atendidas um total de 2.041 vítimas de violência sexual. No ano de 2003 foram atendidas 623 vítimas de violência, mantendo uma média de 52 casos por mês. Para 2004 e 2005 o total de atendimentos diminuiu para 468 e 498 respectivamente e em 2006 também houve uma redução no número de atendimentos, sendo a média mensal para este ano de 38 casos.

Em março de 2006 foi instalado o Centro de Referência e Atendimento à Mulher em Situação de Violência de Curitiba e Região Metropolitana, constituindo-se como espaço estratégico da política de enfrentamento à violência contra as mulheres, exercendo um importante papel de articulador das

instituições e serviços governamentais e não-governamentais que integram a Rede, garantindo o acesso a outros serviços para as mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade, em função da violência de gênero. O atendimento prestado pelo Centro tem como objetivo cessar a violência vivenciada, sem ferir direito a autodeterminação da mulher, promovendo meios para que ela fortaleça sua auto-estima e tome decisões relativas à situação de violência por ela vivenciada, intervindo para evitar futuros atos de agressão, contribuindo a interrrupção do ciclo de violência e penalização do responsável pela agressão.

É neste sentido que vem se concretizando a Rede Metropolitana de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, com reuniões mensais, que cada vez mais agrega os serviços e profissionais da região metropolitana. No primeiro ano de funcionamento foram atendidas 435 mulheres o que gerou 917 retornos, sendo que a maioria dos atendimentos constituíram-se de casos de violência física, psicológica, moral e ameaça de morte.

Cada vez mais com a ampliação da Rede e do número de profissionais sensibilizados para assistência, o número de casos identificados vem aumentando e conseqüentemente a atual discussão tem sido a vigilância e notificação dos casos, de forma que se necessita, para avançar no enfrentamento da violência contra mulher, que os casos não só sejam notificados, mas que indiquem que são essas mulheres, considerando informações indispensáveis como a idade, escolaridade, renda, o quesito raça/cor, entre outros.

Com o advento da Lei Maria da Penha, criou-se o "Grupo de Trabalho e Estudos para a Implementação da Lei Maria da Penha – Lei Federal nº 11.340/06 no Estado do Paraná", coordenado pela Comissão da Mulher Advogada da OAB-PR, com o objetivo de implementar a Lei no Estado. Desse grupo participam diversas organizações de mulheres que vêm discutindo, dentre outros, recursos para a criação de novos centros de referências, casas abrigos e juizados para as mulheres vítimas de violência.

Uma das primeiras conquistas obtidas pelo grupo de trabalho foi a instalação do 1º Juizado Especial de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher do Estado do Paraná, oferecendo atendimento as do Município de Curitiba. Entre as muitas atribuições deste juizado, encontra-se a de conceder as medidas protetivas de urgência para a mulher em situação de violência como o afastamento do agressor do lar, distanciamento da vítima, suspensão do porte de armas entre outros e decretar a prisão do agressor em flagrante.

Neste grupo criaram-se de imediato vários subgrupos para elaborar as propostas para o enfrentamento à violência contra as mulheres no estado. Da área de saúde ficam condensadas as seguintes propostas:

1. Dar continuidade ao processo de construção da Rede de Atenção à Mulher em Situação de Violência no Estado do Paraná.

2. Elaborar proposta de fluxo de atendimentos e de procedimentos para a Rede de Atenção à Mulher em Situação de Violência no Estado do Paraná.
3. Instituir Coordenação do Programa Estadual de Atenção à Mulher em Situação de Violência por profissional de carreira e de competência comprovada.
4. Proporcionar a capacitação continuada para a equipe profissional da Rede de Atenção à mulher em Situação de Violência e às equipes de NAPS E CAPS, objetivando assegurar um atendimento e abordagem dirigida às especificidades que as situações de violência contra a mulher exigem.
5. Realizar levantamento e elaborar diagnósticos para a identificação de áreas mais problemáticas no Estado.
6. Garantir assistência integral para a mulher em situação de violência, através do atendimento em equipe multiprofissional.
7. Garantir os insumos necessários (medicamentos, anticoncepcionais, vacinas, imunobiológicos, etc), para assistência mulher em situação de violência mulher.
8. Estabelecer referências para atendimento à mulher em situação de violência sexual em todo o Estado do Paraná.
9. Garantir a implantação de Centros de Referência da Mulher em Situação de Violência nas macro-regiões do Estado do Paraná.
10. Definir referências de serviços de saúde para a realização do aborto legal nas macro-regiões do Estado do Paraná.
11. Assegurar recursos para elaboração de material educativo, normas técnicas, protocolos, cursos de atualização para técnicos, folders e cartazes.
12. Garantir assistência psicológica e psiquiátrica aos casos de agravo de mulheres em situação de violência crônica, junto a profissionais capacitados para prestar atendimento específico nesta área.
13. Criar um Sistema de Informações Integrado, compondo toda a Rede de Atendimento, Saúde, Segurança e Educação.
14. Envolver os conselhos profissionais e demais órgãos de classe em uma parceria para garantir a capacitação de médicos legistas para atuar nas macro-regiões do Estado.
15. Assegurar assistência psicossocial ao autor da violência, objetivando evitar recidiva e pôr fim ao ciclo da violência.

Para a área de educação o subgrupo, especialistas e representantes da SEED, acreditam que:

> Os temas relacionados à violência doméstica e à desigualdade de gênero têm sido objeto de debate, essencialmente, desde a década de 1970, quando o movimento feminista e de mulheres passaram a ressaltar que, para desvendar o poder do homem sobre a mulher, por meio do emprego de violência, seria necessário compreender e explorar a estrutura patriarcal da sociedade. Desde então, diversos grupos se especializaram para enfrentar a problemática e, sobretudo, buscar a proteção da mulher. Sem dúvida o século XX foi palco de imensas lutas para desvelar a histórica opressão de gênero, tendo sido considerado o século das mulheres em função das inúmeras conquistas sociais e políticas particularmente a inserção da mulher no mundo produtivo e a do descortinamento da invisibilidade da violência doméstica e familiar

contra a mulher. Adentramos o século XXI com inúmeros desafios. Um destes é aplicar a lei 11.340 de 2006. A Lei Maria da Penha conquista histórica das mulheres brasileiras, vem "selar" uma dívida histórica com milhões de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar no Brasil. Para o cumprimento da lei é necessário que todos os organismos governamentais e não-governamentais estejam integrados e interrelacionados. Sem dúvida, a política da educação e cultura são elos propulsores na luta contra a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Para tanto, apresentamos as seguintes propostas[4]:

1. Implementação da questão relativa à igualdade de gênero no currículo escolar do ensino fundamental ao universitário;
2. Divulgar e implementar a Lei 11.340 Maria da Penha em todos os estabelecimentos de ensino municipais, particulares e estaduais, fazendo no Estado cursos de formação/conhecimento da lei para todos os(as) educadores(as);
3. Incluir nas comissões de avaliação e seleção dos livros didáticos e paradidáticos especialistas nas temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual;
4. Promover e apoiar a formação inicial e continuada das(os) alunas(os), professoras(es) e demais profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal, em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual e a Lei Maria da Penha;
5. Implantar projeto-piloto de acompanhamento e avaliação permanente da qualidade da linguagem nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo conteúdo não discriminatório;

7. Apoiar a elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos cujo conteúdo respeite e valorize a eqüidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual;
8. Elaborar material didático para educadores(as) e alunos(as) com temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gravidez na adolescência, diversidade sexual e prevenção das DST/Aids;
9. Revisar os Parâmetros Curriculares do Ensino Básico[5] visando intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual;
10. Fortalecer a incorporação das ações propostas pelo Plano Nacional e Estadual de Enfrentamento da Exploração Sexual da Criança e do Adolescente nas atividades pedagógicas;
11. Incorporar diretrizes relativas a gênero, raça e etnia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, inclusive por meio da participação ativa junto ao Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica;
12. Aparelhar e adequar as escolas para o atendimento das necessidades específicas de mulheres, especialmente negras, na educação de jovens e adultos;

---

4 Parte destas propostas foram baseadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, criado a partir da construção coletiva pelas mulheres brasileiras através das Conferências de Políticas para as Mulheres que reuniu em todo o país mais de cem mil mulheres em 2004. Processo rico que contou com a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Governo Federal e contou com dezenas de Entidades Feministas e de Mulheres e de Instituições Governamentais.

5 Embora a proposta deste subgrupo contemple os PCNs reconhece-se aqui que, diante da proposta da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o essencial seria revisar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

13. Promover campanha na mídia, sobretudo nas rádios, principal veículo de comunicação em áreas rurais, com informações referentes ao acesso à educação e sua importância na vida das mulheres.

Além destas propostas, ainda foram feitas as necessárias para a polícia civil do estado, assim como para a Secretaria de Segurança Pública. Todas estão em processo de análise e implantação.

Referências

RAGO, M. Ser mulher no século XXI. *In:* **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 31 - 32.

TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOARES, B. M. **Violência doméstica e as pesquisas de vitimização**. Disponível em: <www.patríciagalvao.org.br> Acesso em: 28 set. 2007.

VENTURI, G. (Org.) *et al*. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

MARTINS, A. L.; MENDONÇA, L. C. **Dossiê mortes preveníveis e evitáveis.** Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, Belo Horizonte, 2004.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Saúde. **Programa Mulher de Verdade, Atendimentos às Vítimas de Violência Sexual,** anos 2003 a 2006, Centro de Epidemiologia, Coordenação de Diagnóstico em Saúde. Curitiba, 2007. (mimeo).

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: < http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes> Acesso em: 5/10/2007.

Sítios pesquisados

http://www.cress-sp.org.br> Acesso em: 1/10/2007.

www.patriciagalvão.org.br> Acesso em: 28/9/2007.

http://web.amnesty.org> Acesso em: 28/9/2007.

www.Ohchr.ch> Acesso em: 1/10/2007.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PREVENÇÃO DE HIV/AIDS: LIÇÕES APRENDIDAS E DESAFIOS ATUAIS[1]

José Ricardo Carvalho Mesquita Ayres (USP) jrcayres@usp.br[2]

1 Artigo publicado na Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação: AYRES, José Ricardo Carvalho de Mesquita. Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 6, n. 11, 11-24, 2002.

2 Professor do Departamento de Medicina Preventiva e Social, Universidade de São Paulo, USP. Graduado em Medicina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1983). Mestre em Medicina (Medicina Preventiva) pela USP; Doutor em Medicina (Medicina Preventiva) pela USP; Livre-Docente em Medicina Preventiva pela USP e Professor Titular (Medicina Preventiva) também pela USP. Professor do Departamento de Medicina Preventiva e Social da USP. É membro do Conselho Diretor do Centro de Saúde Escola Samuel B. Pessoa da FMUSP, onde desenvolve atividades docente-assistenciais. Sua área de interesse é a Saúde Coletiva, com ênfase na Atenção Primária em Saúde, trabalhando com os seguintes temas: ações e programas na unidade básica, prevenção e promoção da saúde, saúde do adolescente, HIV/Aids, vulnerabilidade (aspectos conceituais e aplicados), estratégia de saúde da família, desenvolvimento histórico-epistemológico das ciências da saúde, em particular da epidemiologia, e aspectos filosófico-conceituais do cuidado em saúde.

Resumo

A prevenção tem sido uma questão crucial para os programas de controle da Aids. Os enormes progressos do conhecimento e da técnica nesse campo não chegaram a alterar substantivamente os determinantes fundamentais da infecção e adoecimento de significativos contingentes populacionais. Neste ensaio busca-se sistematizar as lições que aprendemos no campo da prevenção nessas duas décadas de epidemia, tomando como base, em especial, a experiência brasileira. As implicações dessas lições para nossas estratégias de prevenção são, em síntese: a) que devemos pensá-las menos em termos de "grupo populacionais" e muito mais no que podemos chamar de "contextos de intersubjetividade", isto é, delimitar espaços (sociais, culturais etc) de interação geradores de vulnerabilidade e, de modo articulado, os contextos intersubjetivos favoráveis à construção de respostas para a redução dessas vulnerabilidades; b) a efetiva substituição da atitude modeladora por uma atitude emancipadora em nossas práticas educativas; c) não centrar as políticas, programas e ações nos grupos ou comportamentos de risco, mas nas relações socialmente estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais e suas interdependentes e cambiantes identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de imunodeficiência adquirida; Educação em saúde.

> "Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Poderoso para mim é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)."
>
> Manoel de Barros

A prevenção hoje

A prevenção tem sido, desde o início da epidemia, uma questão crucial para os programas de controle da Aids. Naqueles primeiros tempos, era grande o desconhecimento acerca da doença e sua distribuição e poucos os subsídios para guiar ações preventivas. Desde então, esse quadro sofreu profundas alterações. Houve um aumento substantivo do grau de conhecimento científico acerca do vírus, suas interações com o organismo, sua epidemiologia e sobre os principais determinantes sociais dessa epidemia. Destaca-se, em particular, o elevado grau de conhecimento alcançado acerca do controle dos efeitos danosos do HIV sobre o organismo humano.

Contudo, passados já vinte anos, e mesmo com todos os avanços apontados, a importância da prevenção não é menor nos dias de hoje. Os enormes progressos do conhecimento e da técnica não esvaziaram os desafios da prevenção, uma vez que tais avanços não chegaram a alterar substantivamente os determinantes da vulnerabilidade ao HIV e à Aids de significativos contingentes populacionais. Entre estes aspectos de vulnerabilidade, destacam-se a pobreza; a exclusão de base racial; a rigidez de papéis e

condutas nas relações de gênero; a intolerância à diversidade, especialmente de opção sexual[3]; o limitado diálogo com as novas gerações e a conseqüente incompreensão dos seus valores e projetos; o descaso com o bem estar das gerações mais idosas e a impressionante desintegração da sociedade civil no mundo globalizado (Castells, 1999), gerando uma violência estrutural que amalgama todos os demais aspectos de vulnerabilidade num perverso sinergismo (Farmer *et al.*. 1996; Parker & Carmargo Jr., 2000).

Mesmo onde os progressos técnicos e científicos fizeram sentir com mais intensidade seus notáveis efeitos, ainda não há lugar para descuido, nem por parte da população e nem dos profissionais de saúde. Este aspecto é especialmente relevante quando se trata dos avanços no tratamento. O progresso dos recursos diagnósticos e terapêuticos no manejo da Aids obriga a um concomitante reforço e exame crítico das ações de prevenção.

As modernas terapias antiretrovirais, quando associadas a uma informação extensiva, democrática e sustentada para o conjunto da sociedade e a serviços de saúde preparados, equipados e igualmente acessíveis ao conjunto dos cidadãos, têm determinado o fim da inexorável equação "infecção = morte", que marcou o início da epidemia. Uma imensa quantidade de pessoas vivendo com Aids recuperou plenamente, ou quase, sua capacidade de interagir, produzir, amar, ter prazer, etc. Novos infectados têm podido conviver com sua condição de soropositividade sem que isso chegue a afetar o mais essencial de seus projetos e estilos de vida. Uma geração inteira está chegando à adolescência vivendo com o HIV. Crianças brincam e estudam como seus pares. Mulheres e homens vivendo com Aids estão podendo, com segurança cada vez maior, serem mães e pais.

Os impactos da terapia antiretroviral não têm sido limitados, porém, à sobrevida e qualidade de vida dos já infectados ou doentes apenas. A perspectiva de poder se tratar e/ou conter o avanço da infecção é um estímulo a que cada vez maior número de pessoas, e mais precocemente, se preocupem com sua condição de saúde, procurem os serviços e permaneçam aderidos a seus cuidados. Nas palavras de Herbert de Souza (1994), o "Betinho", não é a perspectiva da morte que dá sentido a nossas existências, mas a perspectiva da vida mesmo. A possibilidade do tratamento constitui, com efeito, um poderoso motor para a melhora da prevenção.

Contudo, de modo concomitante aos impactos positivos citados, uma série de novas dificuldades veio se colocar em cena. É comum dizer-se que a possibilidade do tratamento pode produzir um "relaxamento" da população em relação à prevenção, mas já há evidências de que essa preocupação possa ser infundada. Recentemente, a coordenação nacional de DST/Aids do Brasil revelou que seus estudos avaliativos não demonstram qualquer indício desta tendência nesses seis anos de política brasileira de acesso universal ao tratamento[4], ainda que alguns estudos internacionais identifiquem

---

3 Embora este autor utilize a expressão opção sexual as organizadoras deste caderno corroboram com o termo "orientação sexual", uma vez que entendem que a homossexualidade – orientação do desejo afetivo-sexual à pessoas do mesmo sexo – não se trata de "opção".

4 TEIXEIRA, P. Comunicação pessoal. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL Aids NAS GRANDES CIDADES. São Paulo, 2002.

essa associação, especialmente entre homossexuais jovens[5]. De qualquer forma, é inevitável que se atente para os efeitos dos novos significados sociais que se estão construindo sobre a infecção pelo HIV e a Aids neste contexto. Renovados desafios se colocam para pesquisadores, técnicos e ativistas na identificação de novas representações, simbolismos, conteúdos não imediatamente verbalizados e, especialmente, da nova dinâmica epidemiológica que a doença pode assumir.

De fato, entre todas as importantes transformações trazidas pela era dos antiretrovirais, um aspecto da maior importância para a tarefa da prevenção é algo a que se poderia denominar de um "paradoxo epidemiológico". Trata-se de que, à medida que se avança na recuperação da saúde das pessoas vivendo com HIV, reduzindo as limitações que acabavam por apartá-las da chamada "população geral", mais freqüentes e diversificadas tenderão a ser as interações entre esses grupos. Se, por um lado, esse fato representa uma grande conquista no controle da epidemia, tanto do ponto de vista da assistência quanto da prevenção, conforme apontado, significa, por outro lado, que as oportunidades de transmissão do HIV por meio de relações sexuais, uso de substâncias injetáveis, gestação e uso de hemoderivados poderão aumentar proporcionalmente. Por isso, se o controle da epidemia do HIV em nossos dias depende, em alto grau, da eficácia dos antiretrovirais e de uma assistência à saúde de qualidade, é impossível não considerar que esse controle também depende radicalmente da construção de uma cultura preventiva ainda mais universalizada, sustentada, plural e versátil para o conjunto da sociedade.

Essa necessidade de intensificação e renovação traz para a prevenção novos cenários, sujeitos, experiências, valores, tornando-a ainda mais complexa. Por tudo que já se avançou no campo das respostas tecnocientíficas e sociopolíticas à epidemia, temos muitas razões para acreditar que é possível fazer avanços nessa direção, apesar das dificuldades apontadas. A contribuição que se pretende trazer com o presente ensaio caminha no sentido de inventariar alguns desses avanços e reexaminá-los criticamente, tendo no horizonte aqueles desafios.

Face ao conhecimento acumulado, o que profissionais e ativistas podem efetivamente fazer hoje, no sentido de favorecer a adoção de práticas protegidas e protetoras da infecção pelo HIV? Quais as implicações dos avanços terapêuticos sobre a concepção e o desenvolvimento dessas práticas? O que é preciso rever em nossas estratégias e recursos técnicos, para caminhar, realizar a renovação pretendida? Para desenvolver essa reflexão, buscar-se-á sistematizar um conjunto de aprendizados realizados no campo da prevenção nessas duas décadas de epidemia, tomando como base, em especial, a experiência brasileira. A proposta é apontar, a partir desse balanço, algumas implicações das atitudes e recursos emergentes desses aprendizados para o desenho de novas estratégias e métodos de prevenção.

Antes de prosseguir, cabem dois reparos. O primeiro é que a reflexão aqui proposta restringir-se-á às práticas educativas, pela centralidade que ocupam hoje no campo da prevenção, passando-se ao largo da questão de vacinas e das quimioprofilaxias, o que não significa, em absoluto, que se desconheça a relevância destes recursos. O segundo é que não se pretende fazer aqui uma lista exaustiva das diferentes estratégias e experiências em educação preventiva, nem qualquer tipo de hierarquização de sua relevância ou prioridade, mas tão somente um exercício de sistematização e reflexão.

---

5 BASTOS, F. I. Comunicação pessoal. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL Aids NAS GRANDES CIDADES. São Paulo, 2002.

Lições aprendidas

Primeira lição: terrorismo não funciona

A primeira lição aprendida, logo nos primeiros anos da epidemia, é que o caminho do terror, do susto, de que quanto mais assustadora a propaganda melhor seu efeito preventivo, é extremamente limitado. Essa via mostrou-se ineficiente, estéril, afastando mais que aproximando as pessoas do problema. Talvez tivesse bastado recorrer de forma mais precoce e conseqüente às teorias da comunicação para perceber que o cenário sombrio, apresentado por aquelas primeiras campanhas de prevenção, teria mesmo muita dificuldade de criar identidades, associações, motivações para que as pessoas mudassem seus comportamentos no momento das relações sexuais ou de fazer uso de drogas injetáveis.

É compreensível que, no início da epidemia, técnicos, militantes, formuladores de políticas, não tivéssemos mesmo condições de revisitar com mais tranqüilidade as teorias da comunicação, num momento em que se deparava com uma doença desconhecida, epidêmica e fatal. O correr dos anos e a experiência prática, porém, encarregaram-se de apontar a ineficácia dessas estratégias. Mais que isso, mostraram que o terror ajudava a gerar e aumentar a discriminação e o preconceito e esses mostraram ser um dos mais perniciosos componentes da epidemia e um dos mais importantes elementos a serem combatidos (Treichler, 1991; Daniel, 1994).

No contexto dos avanços terapêuticos, a importância de recusar a estratégia do terror é ainda mais premente, pois é a cada dia maior o número de pessoas vivendo com Aids, às quais estaremos enganando, agredindo, desestimulando e desmobilizando ao associar tão inexoravelmente a infecção pelo HIV ao sofrimento e à morte. Repita-se aqui Betinho. É a possibilidade da vida que nos leva a interagir, construir, planejar, não a certeza da morte.

Segunda lição: o risco é um conceito útil, mas limitado

Outra importante e difícil lição aprendida diz respeito às relações entre teoria e prática. Toda teoria em saúde nasce em estreita relação com processos de investigação empírica partindo, nesse sentido, de preocupações e indagações diretamente relacionadas à prática. Resultados válidos e consistentes dessas pesquisas transformam-se em conhecimento a partir de necessários processos de abstração e este conhecimento, ao retornar ao campo das práticas, pode assumir distintos graus de aplicabilidade e efetividade.

Desse modo, é preciso distinguir cuidadosamente os territórios de validade dos diferentes conceitos e de suas aplicações práticas, o que, com freqüência, é negligenciado. O uso que se faz da epidemiologia em saúde pública exemplifica esta dificuldade. Desde o início da epidemia recorreu-se à epidemiologia e seus estudos sobre riscos como uma instância que podia "legislar" quase absoluta sobre os determinantes do problema e construir respostas para sua solução. Desde a elaboração e teste de hipóteses de associação causal até a recomendação de quem devia fazer o que e quando, a epidemiologia tornou-se a depositária soberana de quase toda a esperança de controle da epidemia.

Ocorre que as análises de risco, como todo conhecimento epidemiológico, são também construídas à custa de sucessivos processos de abstração conceitual, que lhe garantem manuseio formal e matemático de grande precisão (Ayres, 1997). Porém, na medida mesma dessa precisão formal, dá-se seu necessário afastamento de aspectos da realidade fundamentais para quem pensa a prevenção: a subjetividade, a significação, a interação, a dinamicidade (Ayres, 2001).

Tomar associações probabilísticas entre variáveis abstratas como principal, quando não única, orientação para ações de prevenção, centrando as estratégias de intervenção no "isolamento epidemiológico" dos chamados grupos de risco, ou na modelagem universal dos ditos comportamentos de risco, tem sido um erro freqüente. O primeiro porque rotula, generaliza, cristaliza, isola, paralisa. O segundo porque universaliza, dessubjetiva, despolitiza, descontextualiza. Ambos, usados acriticamente, conduzem à ineficácia, ineficiência e a violências de diversas ordens (Mann & Tarantola, 1996).

Não se quer afirmar, com essas observações, que não haja qualquer sentido no uso de conceitos epidemiológicos, ao contrário. Para além de sua capacidade de gerar e testar hipóteses consistentes e relevantes para o conhecimento teórico da Aids, alguns impactos práticos imediatos são evidentes: o conceito de grupo de risco é apontado por alguns militantes gays como um fator que propiciou a organização da resposta política do grupo nos Estados Unidos; alguns técnicos sustentam que o raciocínio probabilístico é ainda o mais efetivo para orientar o controle dos bancos de sangue; com base na identificação de comportamentos de risco foram desenvolvidas técnicas educativas importantes, amplamente utilizadas nas oficinas de sexo seguro. É preciso, entretanto, atentar sempre para os critérios que tomamos por base para definir x ou y como grupos de risco, e quais as implicações práticas dessa definição; saber se não existem outros recursos e estratégias, às vezes menos imediato, porém mais legítimos e éticos para alcançar o objetivo da prevenção; ou ainda quais as condições concretas – emocionais, morais, culturais, econômicas etc. – que os indivíduos têm para efetivamente adotar ou evitar comportamentos que o expõem ao HIV.

Subsumir as idéias de grupo de risco e comportamento de risco à noção mais abrangente de vulnerabilidade; tomar os Direitos Humanos como critério fundamental para identificar e combater as diversas vulnerabilidades – tais como as listadas ao início do artigo – e adotar a redução de danos como atitude orientadora de nossas intervenções preventivas constituem as mais expressivas respostas que emergiram desse aprendizado (PARKER, 2000; AYRES *et al.*, 1999).

Terceira lição: prevenção não se ensina

Pode parecer paradoxal, quando se disse logo ao início que a reflexão seria centrada na via educativa da prevenção, que se liste entre as lições aprendidas que prevenção "não se ensina". O ponto que se quer enfatizar com essa afirmação provocativa é que, rigorosamente, ninguém ensina nada a ninguém, mas todos aprendem com todos (FREIRE, 2000). Pesquisadores, militantes, técnicos, todos já investimos muito tempo e energia julgando poder "ensinar" às pessoas o que é o HIV, a Aids, as formas de se proteger da infecção. Entretanto, viu-se freqüentemente que as estratégias educativas e seus métodos de avaliação não passavam da superfície do problema. É como atirar pedras em lagos escuros. Produz-se um abalo de superfície, observam-se as efêmeras ondulações provocadas e perde-se de vista onde a pedra vai parar e o que realmente acontece com ela.

De novo, demorou-se a recorrer a algumas teorias iluminadoras. Mesmo no Brasil, a pátria de Paulo Freire, esse importante filósofo e metodólogo da educação, modelos bastante limitados e limitantes de educação preventiva foram amplamente importados e utilizados. Modelos orientados por uma idéia de comunicação unidirecional, dogmática e autoritária; modelos baseados na idéia de aprendizado como simples aquisição de informação; modelos centrados na modelagem do outro à própria imagem como objetivo da educação preventiva (PAIVA, 2002).

Até pela natureza das questões postas em jogo quando a consideração dos comportamentos é incluída na esfera mais ampla das vulnerabilidades, não se pode esperar que a simples transmissão de uma informação modele o educando à vontade do educador. É preciso estabelecer uma relação tal entre educadores e educandos que permita a estes entrar efetivamente em contacto com a questão em pauta, para que ambos possam apreender o que se trata, de fato, e o que deve e pode ser feito a respeito (SEFFNER, 2002).

Foi assim que a comunidade gay norte-americana trocou as estéreis estratégias de abstinência pelo *safer sex*, ou sexo mais seguro. Foi assim que se "reinventou" ali a camisinha como parte das relações sexuais. É assim que, no Brasil, em particular, estamos fazendo das oficinas de treinamento para "dizer não" (não ao sexo sem camisinha, não ao uso de drogas etc.) atividades de reflexão e organização para que se possa saber quando e por que temos dificuldade de dizer não. É assim, ainda, que também se tem tentado transformar as "palestras" para transmissão de informação em "grupos de reflexão", buscando fomentar a construção de processos de emancipação de pessoas e grupos (PAIVA, 2002).

Quarta lição: não somos sem um Outro

Há ainda uma quarta lição, talvez a mais recente e difícil delas, que pode ser resumida na afirmação de que aprendizado é encontro. De fato, o que caracteriza a educação no sentido pleno da palavra não é a simples preocupação de um sujeito diante de um objeto (o objeto de trabalho do educador), por mais cuidadosa que seja a delimitação desse objeto. Educar é perceber e trabalhar com a efetiva presença de "um sujeito diante de outro sujeito". Justificando a presença de um diante do outro, realizando mesmo a possibilidade dessa mútua presença, encontra-se, sim, um objeto, o objeto de aprendizado. Esse objeto, contudo, só vai ganhar plenamente sentido, para ambos, na efetividade do encontro educativo. O objeto é mesmo a razão da interação, mas é o diálogo entre os sujeitos que caracteriza a ação educativa propriamente dita.

Após duas décadas de epidemia, o que parece mais claro é o alcance radical dessa dimensão dialógica no pensar a educação. O principal aprendizado é que, mais que um elemento puramente processual, o diálogo caracteriza as identidades mesmas de educador e educando. Isto é, o caráter substantivamente intersubjetivo não caracteriza apenas o processo educacional, mas estende-se à construção de nossas identidades de um modo geral. Nós somos porque o Outro é, nós somos à medida que o Outro é; nós não somos senão diante de um Outro.

O que se quer defender aqui, em síntese, é uma revisão filosófica – com base em já sólidos desenvolvimentos, cujos conteúdos e significados não se pode explorar mais amplamente no espaço deste artigo, como as de Ricoeur (1991), Habermas (1990), Rorty (1988), Gadamer (1996) – que leve à superação da concepção clássica de sujeito, apoiada nas concepções solipsistas e universalistas herdadas do iluminismo. Postula-se a necessidade premente de uma conceituação de subjetividade (subjetividade querendo denotar aqui simplesmente o ato ou estado de ser sujeito) em que a dimensão identitária seja definida por sua contínua reconstrução na e pela interação[6].

A posição aqui adotada é a de que não existe o sujeito "individual", ou antes, que aquilo que tratamos como individualidade no sujeito, não é menos nem mais que o resultado de não estarmos sozinhos no mundo, de sermos sempre e imediatamente "o outro de cada um" (Ricoeur, 1991). É a partir da "resistência" do outro fora de nós que nos identificamos. É essa alteridade vivida que nos leva a atribuir a nós mesmos o predicado de indivíduo. Mas o In-dividuu, o que não se pode dividir, o que permanece coeso, não é sempre "o mesmo". Se é do outro que vem a resistência, se são sempre diferentes os predicados que, ao atribuirmos a terceiros, nos identificam, então essa individualidade não pode ser "mesmidade" (o mesmo), mas "ipseidade" (pelo mesmo) (RICOEUR, 1991).

Isto é, o que permanece no tempo não é sempre um e mesmo predicado que nos define como sujeitos, mas uma auto-diferenciação que se afirma a cada vez que reconheço um outro, o que leva Heidegger (1995) a distinguir a individualidade/eu da individualidade/si. Esta última guarda o sentido forte de sujeito, no sentido de ipseidade. Segundo esse filósofo, quando estamos falando de sujeitos referimo-nos a essa identidade-si, ao Eu que é "a cada vez meu", à ipseidade.

O que ocorre nas práticas de saúde é que o sujeito é predominantemente tratado como um ente individual e permanente, como mesmidade. Ao se perder de vista, em conceitos e práticas, a ipseidade dos sujeitos, torna-se mais difícil chegar ao âmago dos processos mais vivos de sua constituição enquanto tal. Assim, paradoxalmente, são perdidas as mais ricas possibilidades de participar da construção de identidades e de fortalecer o poder transformador de indivíduos e grupos no que se refere à saúde.

A importância do giro que representa essa concepção imediatamente relacional de nossas identidades não é nem um pouco desprezível. Se o eu é a cada vez meu, o educador é também a cada vez um, determinado pelo aprendizado que advém de uma certa possibilidade de encontro com um outro, o que inclui, necessariamente, as circunstâncias desse encontro – espaciais, temporais, morais, políticas, entre outras. Um excelente exemplo sobre a importância de quem se encontra, onde se encontra e como se encontra, para a determinação de quem somos e o que fazemos, pode ser encontrado no

---

6 A discussão acerca da construção da subjetividade e sua relação com as interações abarcaram um campo muito amplo de disciplinas e autores, com destaque para Freud, de cuja obra parte substantiva de tudo que se escreve em nossos dias sobre o assunto é em parte tributária. No entanto, em função das limitações do autor e restringindo-nos às necessidades mais imediatas de nossa argumentação, nos fixaremos apenas nas abordagens mais propriamente filosóficas da questão e, entre elas, aquelas relacionadas às principais vertentes hermenêuticas da filosofia contemporânea.

relato de uma educadora do Rio Grande do Sul[7], durante um seminário organizado pela ABIA, no Rio de Janeiro. Tratava-se de um trabalho de prevenção de Aids entre travestis, trabalhadoras do sexo, na área metropolitana de uma grande cidade. O trabalho educativo mais relevante naquele momento não era com as travestis, mas com a polícia, que, ao reprimir a atividade profissional daquelas, impossibilitava também o trabalho de prevenção. Contou essa educadora que, após infrutíferas tentativas de "informar" os policiais sobre a importância da não repressão, da não violência e da abertura para o trabalho preventivo na área, educadores e travestis resolveram mudar sua estratégia. Certa vez, em plena luz do dia, todas se arrumaram a rigor e foram visitar nada mais nada menos que o Batalhão da Polícia Militar da região. A entrada do grupo, como cidadãs plenas, fazendo ecoar no pátio de entrada o barulho dos seus saltos altos, rumo ao gabinete do comandante para uma audiência, deixou paralisados os soldados. Paralisados mas solícitos. Dentro de pouco tempo estavam todos sentados, tomando um cafezinho oferecido pelo comandante, discutindo a melhor forma de solucionarem os impasses de sua difícil convivência.

O que o exemplo mostra é que mesmo identidades socialmente tão distintas e conflituosas, como as de policiais e travestis, podem ser reconstruídas em contextos de encontro diversos. Aqui fez toda a diferença o espaço físico, a luz do dia e a nova situação geradora da presença de um diante do outro. O mesmo raciocínio pode ser estendido a outros processos conformadores de identidades, centrais no controle da epidemia de Aids, como a exclusão social, as relações de gênero, a violência etc.

Caminhos a percorrer

Por tudo o que já foi dito, parece claro que estão postas algumas sugestões de como enfrentar os desafios da prevenção da Aids em nossos dias. Em primeiro lugar, deve ser enfatizado que talvez já seja a hora dos educadores pensarmos nossas estratégias de prevenção menos em termos do grupo populacional objeto de nossa intervenção e muito mais no que podemos chamar de "contextos de intersubjetividade". Parece, com efeito, mais e mais sem sentido falar de prevenção para determinadas "populações-alvo". São modalidades particulares de encontro o que melhor define o que se deve e se pode esperar da intervenção.

A assunção de identidades (e práticas) intersubjetivamente construídas obriga a repensar não só espaços e estratégias de intervenção, mas também os contextos intersubjetivos nos quais se efetiva a vulnerabilidade ao HIV das pessoas com quem queremos trabalhar. Para exemplificar, uma população de jovens pobres, mas que vivam em uma comunidade onde a preocupação pública com sua exposição ao HIV seja ativamente expressa em ações de assistência à saúde, educação e suporte social de modo geral, estatal ou não, pode estar muito menos vulnerável que outra, de jovens economicamente mais favorecidos, mas na qual a ameaça da epidemia não tenha visibilidade ou resposta política. De outro lado, ainda que considerando que a pobreza é um poderoso determinante de vulnerabilidade, é preciso considerar que, mesmo em populações pobres há diferenciais internos de extrema relevância, por exemplo, grau de escolarização, cultura religiosa, origem étnica, aspectos que, vistos na dinâmica

7 LOURO, G. L. Comunicação pessoal. In: SEMINÁRIO VIOLÊNCIA ESTRUTURAL, DESIGUALDADE SOCIAL E VULNERABILIDADE FRENTE AO HIV/Aids. Rio de Janeiro, 2000.

conformadora de intersubjetividades, devem sempre ser considerados.

Definir contextos intersubjetivos geradores de vulnerabilidade e, de modo articulado, contextos intersubjetivos favoráveis à construção de respostas para a redução dessas vulnerabilidades constitui, portanto, um dos mais novos e decisivos desafios para a prevenção.

Quanto a este aspecto, seria interessante destacar a importância de se considerar ainda a presença, conhecida ou não, de pessoas vivendo com Aids entre aqueles com quem se vai trabalhar. Estejam estas explicitamente postas ou não, uma efetiva compreensão das necessidades e potencialidades das pessoas vivendo com HIV e Aids nas diversas comunidades é extremamente relevante para potencializar coalizão e solidariedade ou, em caso negativo, alimentar isolamento e indiferença. De outro lado, não se pode esquecer que a vulnerabilidade que levou os indivíduos a se infectarem não desaparece, embora, às vezes, se modifique um pouco, em função da nova condição. Os soropositivos não vivem em outro mundo. Seus contextos de interação intersubjetiva permanecem muito pouco alterados em relação à situação em que se infectaram, especialmente se recebem uma atenção à saúde que se limita ao tratamento medicamentoso, deixando de lado o cuidado com a qualidade de vida, de forma mais ampla (ECI, 2001).

Por isso, os espaços de tratamento também precisam ser pensados simultaneamente como espaços de prevenção. Talvez a estratégia mais sensível para detectar contextos vulnerabilizadores e possibilidades de construção de respostas sociais seja trabalhar mais conseqüentemente, e sob os novos enfoques acima citados, a questão da prevenção secundária.

Outro desafio importante é a efetiva substituição da atitude modeladora por uma atitude emancipadora nas práticas educativas; deixar de ser detentor do saber e passar a ser mediador para o saber. Aqui também a idéia de contextos de intersubjetividade pode ser útil. Pensar qual o contexto mais favorável à simetria entre educador e educando, ao efetivo compartilhamento de problemáticas e à criatividade individual e comunitária na busca de soluções, e escolhê-los como estratégia frente a outros mais facilmente modeladores, é um modo de enfrentar este desafio.

Sem lançar mão exatamente desse conceito, as práticas preventivas têm recorrido com sucesso à educação por pares. É possível que uma das explicações desse sucesso seja o fato de que este tipo de interação intersubjetiva seja mais favorável a uma educação emancipadora, não só devido à maior tendência à não imposição de modelos, pela maior chance de simetria entre educador e educando, mas também porque valores, projetos e obstáculos são mais facilmente compartilháveis. Portanto, não parece se tratar apenas de uma maior "facilidade de comunicação", como se costuma pensar, mas de um maior compartilhamento de experiências, principalmente.

Migrar do risco para a vulnerabilidade, como já foi apontado, é outro importante desafio. Em termos bem sintéticos, trata-se de não centrar as políticas, programas e ações tanto em grupos identitários, ou grupos de risco, mas nas relações socialmente estabelecidas entre os diversos grupos populacionais e suas interdependentes e cambiantes identidades. Por outro lado, não tratar as práticas que expõem as pessoas ao HIV e ao adoecimento por Aids como fruto exclusivo da vontade e do grau de esclarecimento dos indivíduos, mas ver os comportamentos como a resultante final de um conjunto de condições estruturais e contextuais de onde essas práticas emergem.

É por isso que, sem desprezar as informações trazidas pelos indicadores epidemiológicos e as associações probabilísticas, é preciso orientar as ações por subsídios que não se restrinjam às "evidências" epidemiológicas e por ações que não se limitem a apostas na informação/modelagem dos indivíduos. É preciso um saber interdisciplinar, uma ação intersetorial e uma retroalimentação de ambas por avaliações que tomem menos o econômico e o técnico, em sentido estrito, e mais os valores e os Direitos Humanos como forma de nos perguntarmos e respondermos à questão primordial: estamos fazendo a coisa certa?

Por fim, cabe lembrar que nenhum dos caminhos apontados para o enfrentamento dos desafios da prevenção pode se apoiar na estratégia do terror. Com o terror não há o necessário diálogo entre os sujeitos; não há intersubjetividade criadora que se estabeleça; não há a politização e subjetivação dos comportamentos.

Alternativas ao terror já vêm sendo desenvolvidas com sucesso pelo Programa brasileiro. As campanhas de Carnaval são um bom exemplo de como se pode fazer campanha educativa sem terror. Mas para além do Carnaval, as ações que, direta ou indiretamente, a Coordenação Nacional de DST/ Aids sustenta têm, em grande medida, privilegiado o recurso ao lúdico, ao erotismo e à problematização das diversas situações cotidianas nas quais o problema da vulnerabilidade à infecção se manifesta e este parece ser um dos segredos dos êxitos alcançados no campo da prevenção no Brasil.

Para concluir

O conjunto dos aprendizados e desafios arrolados é fruto de uma experiência contundente que irrompeu em uma Saúde Pública que, já quase ao final do século XX, parecia não ter mais com o que se surpreender, especialmente nos países industrializados. Erros e acertos, de um lado, e desafios e utopias de outro, dispostos assim numa discussão tão sumária, podem obscurecer a complexidade e dificuldade enormes dessa experiência. Por isso é preciso que se advirta que o caráter quase-esquemático que propositalmente se assumiu aqui não deve ser confundido com pedantismo crítico ou, inversamente, com ingênua candura.

Com efeito, o inventário dos conceitos e práticas em educação preventiva aqui realizado não se propôs a ser exaustivo, nem haveria espaço para se entrar em sutilezas na apreciação crítica de cada um deles. Assim, um simplismo a contragosto ao tratar dessas experiências e proposições não significa uma desqualificação rápida e presunçosa do valor e das motivações do trabalho de todos quantos têm estado envolvidos em ações preventivas nesses anos todos. A proposta foi tão somente mapear algumas das tendências principais do desenvolvimento dessas ações, de modo já interessado naquelas que, ainda que pela negativa, trouxeram aportes para críticas e reconstruções que se julgou de maior interesse ou novidade.

Destaque-se, por outro lado, que, ainda que repudiando vigorosamente o simplismo, a busca da simplicidade foi, esta sim, um valor que orientou este ensaio. Mas, não se a confunda com busca do conforto do fácil, nem com a suposição, cândida, de que um tema como o tratado coubesse docilmente num ensaio de uma dezena de páginas. O que se quis evitar a todo custo foi o vício de associar inexoravelmente o poderoso ao grandioso, o complexo ao inacessível, o difícil ao indizível, o utópico

ao inalcançável. Buscar traduzir o poderoso, complexo, difícil e utópico em formulações simples, mais que uma estratégia comunicacional, pretendeu ser uma atitude filosófica, a busca de uma perspectiva de análise que se colocasse ativamente em estreito contato com os significados mais inadvertidamente impressionantes das despretensiosas narrativas que constituem a "crônica" cotidiana da epidemia.

Referências

AYRES, J. R. C. M. **Sobre o risco:** para compreender a epidemiologia. São Paulo: Hucitec, 1997.

AYRES, J. R. C. M. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 6, n. 1, p. 63-72, 2001.

AYRES, J. R. C. M. *et al.* Vulnerabilidade e prevenção em tempos de Aids. In: BARBOSA, R. M.; PARKER, R. G. (Org.). **Sexualidades pelo avesso:** direitos, identidade e poder. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 49-72.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

DANIEL, H. **Vida antes da morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABIA, 1994.

ENHANCING CARE INITIATIVE. **Mulheres e Aids:** desafios para os Serviços de Saúde. Disponível em: <www.eci.harvard.edu>. Acesso em: 8/8/2001.

FARMER, P.; CONNORS, M.; SIMMONS, J. (Ed.). **Women, poverty and Aids:** sex, drugs and structural violence. Monroe: Common Courage Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, H. G. **Verdad y método:** fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme, 1996.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANN, J.; TARANTOLA, D. **Aids in the World II**. New York: Oxford University Press, 1996.

PAIVA, V. Sem mágicas soluções: a prevenção ao HIV e à Aids como um processo de emancipação psicossocial. *In:* **SEMINÁRIO PREVENÇÃO À Aids:** LIMITES E POSSIBILIDADES NA TERCEIRA DÉCADA. 2002. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABIA, 2002. p. 20-27.

PARKER, R. G. **Na contramão da Aids:** sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Editora 34, 2000.

PARKER, R.; CAMARGO JÚNIOR, K. R. **Pobreza e HIV/Aids:** aspectos antropológicos e sociológicos. Cad. Saúde Pública, v. 16, supl. 1, p. 89-102, 2000.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RORTRY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: D. Quixote, 1988.

SEFFNER, F. Prevenção à Aids: uma ação político-pedagógica. *In:* SEMINÁRIO PREVENÇÃO À Aids: LIMITES E POSSIBILIDADES NA TERCEIRA DÉCADA. 2002. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABIA, 2002. p. 28-38.

SOUZA, H. **A cura da Aids**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TREICHLER, P. Aids, homophobia and biomedical discourse: an epidemic of signification. *In:* CRIMP, D.

OS LIMITES DO CORPO SEXUADO: DIVERSIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Tania Navarro Swain (UnB) anahita@terra.com.br[1]

Resumo

As pedagogias sociais, entre elas a ciência, vem criando e reproduzindo discursos naturalizantes sobre o humano, que limitam suas possibilidades de ser e de se relacionar. Dentre elas, a história, memória social, repete sem cessar a existência de um binarismo universal incontornável, traduzido em sexo e sexualidade e delimitando feminino e masculino em hierarquia e assimetria. Ao criar assim, tradições, a história subtrai o múltiplo das sociedades passadas e presentes, eliminando as mulheres do político e reduzindo suas funções a um destino biológico reprodutivo. O caráter "natural" dos sexos tem sido criticado pelos feminismos, cujas teorias apontam para a diversidade, não só em termos de processos de subjetivação, mas também quanto à importância que se dá à sexualidade e ao sexo biológico enquanto marcos de identidades fixas e delimitadas. Pretendo aqui discutir estas questões, indicando perspectivas que recusam os discursos da "natureza" e especificidade do feminino, cujos fundamentos são valorativos e sobretudo históricos e arbitrários.

PALAVRAS-CHAVE: Naturalização; Memória social; Tecnologias de sexo/gênero; feminismos; Diversidade.

1 Docente do Departamento de História (Universidade de Brasília). Doutora (Université de Paris III, Sorbonne -1979), Pós-Doutorado na Universidade de Montreal, Québec (1998) e no Institut de Recherches et d´Etudes Fémnistes (1998). Publicou "O que é o lesbianismo" (2000) e organizou "História no Plural" e "Mulheres em ação, práticas discursivas, práticas políticas". Editora da revista digital feminista, Labrys – www.unb.br.ih/his/gefem.

A crítica das verdades

A ciência, desde meados do século XX e mesmo antes, em movimentos artísticos como o surrealismo, tem questionado suas próprias bases, seus próprios fundamentos, sobretudo no que diz respeito a conclusões e descobertas apresentadas como definitivas e incontornáveis. De fato, passou-se a pensar a própria produção do conhecimento e as interferências do sujeito em seus resultados, atrelados a seus esquemas de representação e interpretação do mundo.

Um dos autores mais prestigiados na atualidade, Michel Foucault (1971), filósofo e historiador, propõem a adoção de uma metodologia científica cujo eixo seria a "destruição das evidências", ou seja, o questionamento daquilo que parece definitivamente estabelecido, desde, por exemplo, a evolução secular do progresso da civilização até a definição do humano em termos de sexo e sexualidade. Parece evidente que a humanidade "progrediu", mas apenas em alguns setores e de fato, na atualidade vemos um mundo mergulhado na violência, na desigualdade, na miséria extrema para a maioria, na discriminação, sobretudo das mulheres, em todos os setores da vida.

Para este autor e muitos outros, como Denise Jodelet (1989), Giles Deleuze (1996), Cornelius Castoriadis (1995), Linda Hutcheon (1991), Dominique Maingueneau (1989), as categorias, os conceitos, as palavras, não têm um sentido definitivo e exprimem feixes de significação segundo suas condições de produção e imaginação, no tempo e no espaço. A linguagem assim, nesta ótica, é construtora de realidades, dotando-as de sentido e inteligibilidade e esta percepção revelou-se crucial para a crítica das ciências, ou seja, percebe-se que as proposições científicas são também efeitos de sentidos históricos e não dotadas de um valor absoluto de verdade.

Karl Popper (Web, 2007b), um dos mais importantes filósofos da ciência do século XX, não hesitava em classificar de pseudociência, aquela produtora de verdades "inquestionáveis", pois para ele a teoria científica será sempre conjectural e provisória. E isto revela que o conhecimento urde suas tramas no emaranhado da realidade percebida, construída a partir de pressupostos mergulhados no sumo das representações sociais. É, portanto, a partir de uma memória social truncada e datada que se afirmam as relações humanas como binárias e hierarquizadas em masculino/feminino, "desde o início dos tempos".

Para Denise Jodelet (1989), na verdade, as representações sociais são uma forma de conhecimento partilhado e produzido no social, que constroem a realidade dotando-a de significação. Mesmo na física quântica, em 1927 Werner Heisenberg (Web, 2007a) indicava o "princípio de incerteza e indeterminação" nos resultados das pesquisas do mundo das partículas, dada a impossibilidade de determinação conjunta dos valores e variáveis, além da interferência do sujeito no resultado das pesquisas. Isto repercutiu tanto no campo da física quanto da própria teoria do conhecimento. Assim, as ciências sociais e humanas, que buscavam nas exatas seu modelo de objetividade, encontram-se no turbilhão da crítica a seus próprios pressupostos, criadores de falsas evidências.

Os sentidos elaborados, em tempos e lugares específicos, tomam foros de verdade ao serem expressos na linguagem sob a forma de tradição, memória, história, do "sempre foi assim"; em sua própria repetição criam constantemente o solo sobre o qual se apóiam ressematizando as "verdades" historicamente produzidas, como a expressão de uma realidade universal e/ou natural. Em outros termos, seu caráter de verdade inquestionável firma-se na medida de sua constante asserção, nos discursos que se fazem no quotidiano, na produção e difusão artística e científica.

A idéia de leis e de uma objetividade total, aplicada ao social e defendida pelo Positivismo e outros "ismos", em suas diferentes expressões, foi aos poucos sendo abandonada, face à complexidade do real e o desvelamento dos pressupostos que atravessam o discurso científico. Salvo, porém, a idéia dos corpos sexuados "naturalmente" constituídos sempre de forma assimétrica em homens e mulheres, pelos discursos religioso, científico, filosófico, literário, entre outros. Ou seja, existem pedagogias sociais que ensinam a ser mulher ou homem de acordo com certos pressupostos e indicam comportamentos adequados para que haja a confluência entre corpo biológico, desejo, práticas sexuais e lugar/função social, corpos inteligíveis – normais – na trama das relações sociais.

Neste sentido, Gayle Rubin (1975), antropóloga feminista, desvela, por exemplo, alguns pressupostos de Lévi Strauss, nos quais se assentam suas asserções, como a *troca de mulheres na eclosão da cultura*; mostra como este pré-conceito, baseado em uma representação social produzida sobre o humano determina que "naturalmente" os homens possuem as mulheres de forma universal, condição *sine qua non*, no caso, para trocá-las entre si e fundar a cultura, delimitando inclusive a cisão "natureza/cultura".

Ao enunciar esta "verdade", retomada milhares de vezes no meio acadêmico, Strauss está, de fato, criando no imaginário social a idéia de uma sujeição universal e natural do feminino; institui, portanto, como verdade, um pressuposto datado historicamente por suas próprias representações sociais, pelas condições de produção e imaginação do momento em que fala, escreve e cria sentidos no social.

Gayle Rubin (1975) critica igualmente Freud, cuja análise do inconsciente ligou o humano – sua inserção no social, sua identidade –, inexoravelmente, à sexualidade e sobretudo, instituiu no pênis e no masculino social, sob um discurso de "natureza humana", a ausência simbólica que caracteriza o feminino, instituindo assim sua fraqueza e sujeição. Como afirma Luce Irigaray (1977) o feminino torna-se assim, um sexo que efetivamente não o é, já que o único verdadeiro sexo seria o masculino.

A construção/apropriação dos corpos

Mas afinal, o que é uma mulher? Perguntava, em 1949 (1ª edição), Simone de Beauvoir. É esta questão que, finalmente, abala a evidência maior de corpo sexuado pré-existente à sua inserção no cultural, já que, como afirma esta autora, "não se nasce mulher, [alguém] se torna mulher". Colocando em pauta o corpo sexuado como uma construção social, os feminismos contemporâneos, que adquirem visibilidade justamente a partir desta pergunta de De Beauvoir (1966) desarticulam a última certeza da ciência e da biologia, pois fica claro que não basta ter uma genitália específica para ser mulher ou homem.

Critica-se, assim, a necessidade de coerência do sexo, desejo e sexualidade para que a inteligibilidade cultural do humano seja admitida e adquira foros de "natureza humana". O "natural" aqui, do corpo biológico, dotado de certas particularidades, atrela-se ao político, na medida em que define um comportamento "normal" a partir de valores criados pelo social, dentro dos limites pré-traçados. Isto é a coerência entre sexo e sexualidade, isto é a inteligibilidade cultural do humano em sociedades onde o sexo é vetor de identidade. A genitália, assim, torna-se causa de uma sexualidade paradigmática, da heterossexualidade reprodutiva, cujo ônus recai, principalmente, sobre as mulheres.

Tão enraizada estava esta certeza da divisão sexual binária assimétrica e hierarquizada, que a ausência das mulheres como sujeitos políticos nos discursos da história, da filosofia – eixos do saber sobre o humano – não era sequer notada, até a eclosão dos feminismos contemporâneos.

O silêncio é um instrumento político de apagamento e assim, o que a história não diz, escapa às narrativas da tradição, da memória social, fundadas em crenças, científicas ou religiosas e desta forma, omite, no imaginário social, a presença das mulheres da vida política em seu sentido mais amplo. Fixadas em seus corpos, tanto para a reprodução quanto para o prazer sexual masculino – casamento ou prostituição – aparecem como moeda de troca, como seres a serem apropriados e utilizados socialmente, já no alvorecer das culturas, segundo algumas tradições. Fica claro deste modo, que o humano é representado a partir de um corpo já-dado, girando em torno de sexo, sexualidade e poder e aos corpos e seus humores são atribuídos valores e criadas normas culturais diferentes, segundo sua definição em masculino ou feminino.

É assim que Emily Martin (2006), antropóloga e filósofa da produção do conhecimento, professora da New York University, analisa a perspectiva misógina em que se pensa e exprime o corpo feminino. Nesta perspectiva, por exemplo, a menstruação em variados discursos e culturas é vista como algo sujo ou doentio, que exclui as mulheres de certas atividades; a autora analisa, porém, a menstruação como uma função natural do corpo, representada negativamente no social já que seria o signo do fracasso da procriação, da função primordial atribuída às mulheres, da disciplina social que as atrela a seus corpos. Ao contrário, diz ela, a menstruação é uma vitória do corpo feminino, que escapa ao "destino biológico" da gravidez repetida e incessante, dentro de sistemas patriarcais de controle do corpo feminino.

Os feminismos dos anos 1970 denunciaram esta representação do feminino delimitado a seus corpos e apontaram as pedagogias sociais como instituidoras do binário hierarquizado, sob a égide do "natural". A diferença entre mulheres e homens, deste modo, passa a ser percebida como criação contínua, através do que Nicole Claude Mathieu (1991) denomina "*mecanismos de diferenciação*", criadores do "sexo social". Esta última categoria vai muito além do aparelho genital, pois todo um construto cultural se desdobra a partir de sua instituição para estabelecer uma divisão de trabalho e de poder social, propícia ao masculino. A diferença binária, portanto, que parece à primeira vista evidente, revela seu caráter construído, fruto de um aprendizado, de uma disciplina social, de pedagogias e tecnologias sociais; assim, ensinam e constrangem as mulheres a lugares específicos, a partir de seu sexo, dito "frágil", irracional, intuitivo, dependente, "natural", em oposição ao "cultural" do masculino.

De fato, a diferença exige um referente: é-se diferente *de alguma coisa* e este referente é uma construção social, já que é a *importância, o valor* a ele atribuído culturalmente, que lhe confere este *status*. É, portanto, uma construção ideológica, política. No caso da diferença dos sexos, o referente é o masculino social, centrado na posse de uma genitália dotada de poder simbólico e social e a sua definição enquanto tal foi e é renovada constantemente pelo *dispositivo do sexo e da sexualidade*. Este dispositivo, como explicita Foucault (1976) representa os investimentos econômico, imagético, simbólico, político, lingüístico, artístico, que criam e recitam o sexo e a sexualidade como eixo do social, infligindo modelos, coerções, assujeitamentos, mas igualmente, resistências plurais.

São as tecnologias do sexo, que normatizam e incitam à sexualidade; ao mesmo tempo, também, constroem a diferença sexual, os corpos sexuados, classificados em princípio como masculino e feminino. Deste binário "incontornável", fundado na procriação, nascem os *outros*, os que são representados como abjetos, reprováveis, ininteligíveis, já que escapam ao controle e à disciplina que instituem os corpos inteligíveis (BUTLER, 1990). Ou seja, é a importância social dada à procriação que cria um corolário de deveres, obrigações, controles, limites, exclusões sociais em relação às mulheres, instituindo seu sexo social. Esta diferença, portanto, é uma diferença política, baseada em um ponto anatômico, fonte de poder e hierarquia, erigido em eixo de identidade.

Para ser sujeito no social, as mulheres aprendem que a maternidade é indispensável e este valor lhes é ensinado e inculcado desde a mais tenra infância. E quem não pode, ou quem não quer ter filhos? *Mulheres desnaturadas*, diria o senso comum, aquele rumor social que cria excluídas e rejeitadas, solteironas, aberrações. A natureza é sempre invocada na condenação das mulheres que exercitam sua liberdade, que abrem vôos muito além dos limites domésticos.

Por outro lado, os corpos definidos como femininos sofrem, no dispositivo da sexualidade e da sedução, a coerção da juventude e da beleza, re-criando o próprio dispositivo; desta forma, este último se alimenta das indústrias de cosméticos e regimes, moda, alimentos *light*, cirurgias plásticas, modelando e exigindo corpos consumíveis, jovens e cada vez mais jovens. A auto-representação das mulheres, atrelada à necessidade da sedução e a modelos incompatíveis com a maior parte das mulheres, sofre o impacto da imagem no espelho e, sobretudo da imagem percebida no olhar de outrem. É interessante notar como as mulheres brasileiras depois dos 40 tornam-se todas ruivas, POIS como suportar um só cabelo branco?

As mulheres sofrem um processo de convencimento constante quanto a seu físico e sua função social, bombardeadas a todo instante, pela mídia e por um conjunto de pedagogias sociais – educação, religião, tradições, ciência, televisão, cinema. São as tecnologias de gênero (DE LAURETIS, 1987) que instituem e assujeitam corpos e mentes à imagem da "verdadeira mulher": mãe, esposa, bela, jovem, sedutora.

Gênero, sexo e poder

A categoria "gênero" foi criada pelas feministas nos anos 1970 e passou a ser usada justamente para explicitar esta disjunção entre o sexo biológico e as tarefas/importância que lhes são atribuídas, de forma variada e arbitrária, segundo as vestimentas culturais. Utilizada de forma eficaz em um primeiro momento, *gênero*, entretanto, passou a ser incorporado na linguagem acadêmica ou comum, como sinônimo apenas de "mulher", ou no melhor dos casos, como uma construção "relacional" que diz respeito a mulheres e homens.

Nesta ótica, perdeu-se o cunho revolucionário do termo, que denunciava uma *construção política da diferença sexual* e esqueceu-se que a construção social binária em gêneros é hierarquizada e assimétrica. Domesticada, a categoria gênero continua a expressar, igualmente, um binário naturalizado, já que no binômio sexo/gênero, o sexo é ainda visto como um dado incontornável na definição do humano.

A forma como esta questão é analisada por Judith Butler (1990) é elucidativa: se o gênero é uma categoria flutuante, que determina comportamentos sociais, pode então ser significado tanto por uma mulher quanto por um homem. *Ou seja, de fato, é o gênero – social – que determina o sexo – biológico* no aparato cultural que designa importância, funções e tarefas de forma binária.

Esta destruição da evidência do natural do sexo e da sexualidade se torna clara, para ela, nas performances dos *drag king* ou drag *queens*, quando um corpo de macho ou de fêmea é percebido como o gênero inverso de seu sexo biológico; ou seja, um corpo de mulher com toda a aparência masculina e vice-versa.

Como vimos acima, as evidências e as certezas vêm perdendo terreno face ao questionamento dos discursos de verdade da ciência; da mesma forma, a divisão binária heterossexual perde sua força face à pesquisa histórica e antropológica, em face de uma biologia que desvenda nos corpos as marcas do múltiplo e faz a crítica dos pressupostos de suas narrativas. Saladin d ´Ánglure, por exemplo, que viveu 40 anos entre os Inouits, explica que, para este povo, o sexo não é determinado pelo biológico, mas através de parâmetros de parentesco e de necessidades do grupo para sua sobrevivência (D´ANGLURE, 2006).

A pergunta é: a quem interessa a construção hierarquizada deste humano binário? Quem tira proveito desta divisão e reiteração constante dos seres em sexos diferentes? Quem adquire poder ao nascer, ao se revelar a genitália da criança? Afinal, aprendemos, nas práticas e repetições de hábitos e costumes, o que constitui uma menina e um menino, em uma divisão de tarefas e lazer desiguais. Porém, importante é aquilo a que se dá ênfase e relevo no social e não se pode ignorar, nesta partilha, o poder auferido pelo sexo masculino, detentor do prestígio e do saber social.

Deste modo, a exclusão das mulheres de tarefas e postos de chefia ou direção funda-se, até os dias de hoje, em argumentos reprodutivos, como amamentação, cuidado das crianças, presença no lar, divisão de trabalho que constrói e reproduz as dimensões do público e do privado; é assim que a procriação biológica se torna *maternidade social*. A noção de *público/privado* aparece, nesta perspectiva, como uma

produção social (PATEMAN, 1988), pois da instituição de corpos sexuados e seus comportamentos esperados fundou-se uma cisão, que se ancora apenas em representações sociais binárias e nunca em capacidade, intelecto, potencialidades individuais.

O que, de fato, senão o sistema patriarcal, institui o poder de um sexo sobre outro, senão as narrativas em torno da "natureza", do "natural", de um binário valorativo e excludente sublinhado em crenças, discursos religiosos ou científicos? Por que a escolha do sexo como referente, senão como instrumento de dominação e de apropriação de corpos, os corpos das mulheres, assim definidos por sua função reprodutora, cujos corolários são o casamento ou a prostituição? A crítica feita pelas religiões aos contraceptivos e ao aborto, em caso de gravidez indesejável, é, de fato, a resistência patriarcal à liberação dos corpos femininos da procriação como destino social.

Nesta ótica, a heterossexualidade, que se torna obrigatória na definição do "ser mulher" significa a apropriação social de seus corpos e de sua força de trabalho, intelectual ou física pelos homens como um todo, pois toda mulher deve ser acompanhada por um homem para obter respeito e proteção social (GUILLAUMIN, 1978). Aliás, ser chamada de "senhorita" ou "*miss*" ou "*mademoiselle*" tem apenas o sentido de explicitar socialmente que aquela mulher ainda não foi apropriada, ou seja, não se tornou realmente "mulher".

Percebe-se, na linguagem comum, que duas ou mais mulheres em grupo estão sempre "sozinhas". Este ser social, mulher, no singular, feminino, fêmea, é assim definido e consumido em nome de seu sexo biológico, cuja importância se revela no contato com o "verdadeiro sexo", o masculino.

Mas como se explicita esta noção de "heterossexualidade compulsória"? Adrienne Rich (1981) denomina assim, o sistema social que instaura a sexualidade binária e hierarquizada como um dado da natureza e permite, desta forma, o uso e a apropriação dos "corpos construídos em mulher", seres de segunda ordem na escala social. A "heterossexualidade compulsória" é, portanto fundamento de uma representação social inferiorizada das mulheres e, sobretudo, de sua definição enquanto gênero feminino. As pedagogias e tecnologias sociais se empenham na tarefa de convencimento e de imposição de tais paradigmas enquanto decorrentes da "natureza humana". Diz a autora:

> A incapacidade de ver na heterossexualidade uma instituição é da mesma ordem que a incapacidade de admitir que o sistema econômico nomeado capitalismo ou o sistema de castas que constitui o racismo são mantidos por um conjunto de forças, compreendendo tanto a violência física quanto a falsa consciência. (RICH, 1981, p. 31-32)

As estatísticas não deixam dúvidas quanto ao emprego da força e da violência para esta sujeição, para a obtenção de "favores" sexuais, seja através do estupro, seja na violência doméstica, onde a apropriação se faz de forma "legal". Já em 1975, Kathleen Gough (1975, p. 69-70), enumerava sete características do poder masculino em relação às mulheres: interditar-lhes a sexualidade ou lhes impor uma; explorar seu trabalho e controlar seu produto; entravar sua liberdade de movimento; utilizá-las como moeda de troca; impedir ou silenciar sua criatividade; colocar vastos domínios do conhecimento ou de realização cultural fora de seu alcance e ameaçá-las através de sua prole (1975, p. 69-70).

Segundo Relatório da Anistia Internacional, 20% das mulheres no mundo são alvo de estupro, uma em cada cinco. Irene Khan, secretária-geral desta instituição afirma:

> Não é algo que só acontece lá longe e com outras pessoas. Acontece aqui, com você, suas amigas e sua família. Não vai parar até que todos nós, homens e mulheres, digamos "não, não vou deixar isso acontecer" (2004).

Este tipo de violência é especificamente dirigido contra os corpos e integridade física e mental das mulheres, *porque são mulheres*, pois, se não são propriedade de um homem, pertencem, no sistema patriarcal, a todos eles. O estupro tem sido utilizado como arma de guerra, sem distinção de idade ou raça ou estilo corporal: é uma tática que, ignorando as mulheres como seres humanos, é utilizada para atingir outros homens, em suas propriedades.

Existem hoje muitos discursos que afirmam as conquistas das mulheres, que "já obtiveram tudo que queriam", e que os feminismos seriam uma relíquia histórica. O que se constata, entretanto, é um recrudescimento da violência contra as mulheres, é uma desigualdade flagrante no mercado de trabalho em termos de remuneração e cargos, é uma constante reiteração de sua identidade "feminina" atrelada à domesticação de seus corpos, em torno da moda, beleza, culinária, maternidade e seus corolários. Basta abrir qualquer revista dedicada às mulheres.

A venda e troca de meninas, o casamento forçado, o tráfico de mulheres, a excisão ou infibulação[2] que atingem mais de 100 milhões de mulheres hoje na África e em alguns países muçulmanos, o estupro coletivo de meninas e mulheres por "rebeldes" em guerras globalizadas, o enclausuramento das mulheres em países muçulmanos, a dupla, tripla, quádrupla jornada de trabalho com a qual convivem milhares de mulheres no Ocidente e no Oriente, capitalista ou não, são indícios de que tudo está para ser feito. A começar pelas representações sociais das mulheres como seres eminentemente constituídos por seus corpos, orifícios e humores, seres "naturais", alicerce que sustenta sua apropriação nas culturas patriarcais, recitada e construída em tradições diversas, religiosas, filosóficas ou científicas.

Referências

BUTLER, Judith. **Gender trouble:** feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DELEUZE, Giles. **Dialogues.** Paris: Flammarion, 1996.

D´ANGLURE, Bernard Saladin. **Être et renaître Inuit, homme, femme ou chamane.** Paris: Gallimard, 2006.

DE BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe:** l'expérience vécue. v. 2. Paris: Gallimard, 1966.

2 Estas práticas, que se estendem por grande parte dos países africanos e alguns muçulmanos, extirpam dolorosamente o clitóris das meninas e bebês – versão mais suave, a excisão. A infibulação é a raspagem dos pequenos lábios e a costura do sexo feminino até o casamento, quando então é aberto com uma faca no dia das núpcias. Estas práticas têm ocasionado a morte de milhares de mulheres por infecções diversas e até pelo choque da violenta dor.

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction.** Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

FOUCAULT, Michel. **L'ordre du discours.** Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité, la volonté de savoir.** Paris: Gallimard, 1976.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IRIGARAY, Luce. **Ce sexe qui n´en est pas um**. Paris: Editions de Minuit, 1991.

GOUGH, Kathleen. The origin of the family. *In:* REITER, R. **Toward anthropology of women.** New York: Monthly Press, 1975.

GUILLAUMIN, Colette. Pratique du pouvoir et idée de Nature. 2. Le discours de la Nature, **In: Questions féministes,** n. 3, mai, p. 5-28, 1978.

JODELET, Denise. Les représentations sociales, un domaine en expansion. *In*: JODELET, Denise (Dir.). **Représentations sociales.** Paris: PUF, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo:** uma análise cultural da reprodução. Garamond Universitária, 2006.

MATHIEU, Nicole-Caude. **L'anatomie Politique, catégorisations et idéologies du sexe**. Paris: Côté Femmes, 1991.

PATEMAN, Carole. **The Sexual Contracts**, Blackwell Publishers, traduzido para o português em 1993. **O contrato sexual.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

POPPER, Karl. **La logique de la découverte scientifique**, 1934 (1959 pour la traduction anglaise), trad. Nicole Thyssen-Rutten et Philippe Devaux, préface de Jacques Monod. Paris: Payot, 1973.

RICH, Adrienne. La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. **Nouvelles Questions Féministes**, Ed. Tierce, mars, n.· 1, p. 15-43, 1981.

Web, 2004. Disponível em: <http://www.patriciagalvao.org.br/apc-aa-patriagalvao/home/noticias.shtml ?x=25>. Acesso em: 11/8/2007.

Web, 2007a. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Werner_Karl_Heisenberg>. Acesso em: 29/8/2007.

Web, 2007b. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Popper#A_filosofia_de_Popper>. Acesso em: 8/11/2007.

REPRESENTAÇÕES DA MULHER E DO FEMININO NA MÍDIA IMPRESSA BRASILEIRA: DESCONSTRUINDO SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Jimena Furlani (UDESC) f2jf@udesc.br[1]

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Professora Efetiva da UDESC (Univ. do Estado de Santa Catarina) desde 1994, no Centro de Educação, no Curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de educadoras/res para Educação Sexual, atuando principalmente nos seguintes temas: sexualidade infantil, adolescente e adulta; formação e educação continuada de educadoras/res sexuais; gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Tem como referenciais teóricos os Estudos Culturais e Estudos os Feministas na perspectiva pós-estruturalista de análise. http://www.jimena.net

Resumo

Durante o período de 1990 a 2000, selecionei propagandas nas principais revistas e mídias impressas do Brasil, problematizando representações acerca dos gêneros e das sexualidades e utilizando-as como recurso pedagógico à Educação Sexual na formação de educadoras/res. A discussão teórica neste artigo é orientada pela perspectiva pós-estruturalista de análise, tendo como referencial os Estudos Culturais e Feministas. Procuro pensar a partir das seguintes questões: Que representações de mulher, de gênero e de sexualidade são produzidas e/ou veiculadas pelas propagandas impressas? Como, e por meio de que mecanismos, as diferenças sexuais e de gênero são ali construídas? De que forma esse processo de constituição das diferenças informa, reproduz ou re-significa homens, mulheres e a heteronormatividade? Que discursos se articulam em tais representações de gênero e de sexualidade? O que essa análise cultural tem a dizer à Escola, à Educação Sexual e aos cursos de formação de educadoras/res? A propaganda é um artefato cultural... Ao mostrar determinada representação de mulher e de feminino, sobretudo, ao reforçar representações hegemônicas, ao sugerir certos tipos de conduta e de comportamento (excluindo outros), parecem estar contribuindo, ora para a manutenção, ora para a mudança da sociedade; ora para a regulação, ora para a subversão das regras sociais. Esse caráter de movimento e de construção social, cultural e política das sexualidades e dos gêneros deve interessar, sobremaneira, à Educação Sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Formação de Educadoras/res; Gênero e Sexualidade; Heteronormatividade; Desconstrução.

Tradicionais estudos no campo educacional por muito tempo privilegiaram, entre outras questões, investigações voltadas a verificar a eficácia dos materiais didáticos, a atuação dos professores e professoras na formação dos/as alunos/as, a eficácia dos métodos de ensino, os componentes ideológicos dos currículos. Tais análises, por vezes, acabavam por enveredar em contundentes críticas, aos cursos de formação (sobretudo às pedagogias e licenciaturas), às políticas públicas de educação e às condições materiais do ensino, em todos os níveis.

Neste artigo, o interesse continua sendo o da educação formal, mas confiro centralidade à Educação Sexual e direciono o foco do efeito pedagógico, não à Escola ou a seus currículos, mas sim a outro espaço social igualmente importante na formação de cidadãos e cidadãs: a mídia publicitária. Vou discutir representações acerca dos gêneros e das sexualidades a partir de propagandas em revistas e em outdoors presentes na sociedade brasileira no final do século XX. Entendo que os saberes veiculados nesse produto cultural (a propaganda) produzem informações que não apenas educam, informalmente, mulheres e homens, meninas e meninos; mas

atuam, sobretudo, na construção de suas identidades culturais[2]. Esses saberes, ao serem trazidos para o interior da Escola, passam a integrar o currículo escolar formal, passam a atuar na constituição das identidades dos sujeitos, podem legitimar (ou não) as relações de desigualdade entre os sexos e entre os gêneros e contribuir para uma sociedade (mais ou menos) sexista, machista, misógina, homofóbica, lesbofóbica e/ou racista.

Durante a década de 1990 garimpei, em revistas e mídias impressas[3] do Brasil, propagandas que retratassem as múltiplas representações acerca dos gêneros e das sexualidades no contexto da sociedade brasileira. O objetivo de tal coletânea visava subsidiar as discussões em Educação Sexual na universidade onde leciono (UDESC), usando as propagandas (seu texto escrito e ilustrativo) como material didático nas aulas de formação de educadoras/res, assim como ilustrar e reforçar o entendimento do caráter construído, cultural e político, dos gêneros e das sexualidades na vida social. Um fragmento dessa pesquisa será apresentado neste artigo, onde discutirei apenas parte do material: aquele que me permite problematizar as representações "de mulher" e "de feminino", na sociedade brasileira contemporânea.

Essa proposta de pesquisa – que procura articular mídia (como recurso analítico) e representações de gênero e sexualidade (como objeto da educação sexual) – está inserida no campo dos Estudos Culturais que entende a cultura como uma arena de luta, um local de disputas, de negociações por significados sociais e por representações. Adoto o conceito de Stuart Hall (1997) para *cultura* como sendo "o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica, bem como as formas contraditórias de 'senso comum' que se enraízam na vida popular e ajudam a moldá-la" (p. 15).

Uma vez que "o processo de significação é, pois, fundamentalmente social" (SILVA, 2001b, p. 36), inúmeras são as instâncias sociais (escola, lei, igreja, mídia, etc.) que promovem pedagogias do gênero e da sexualidade (ou seja, ensinam sobre eles). Ao fazerem isso, essas instâncias produzem significados que dão sentido à vida das pessoas, estabelecem posições de sujeito e identidades no mundo social.

A propaganda (assim como um livro didático ou a Constituição do país, por exemplo), é artefato cultural impregnado de informações acerca dos modos de vida, daquilo considerado socialmente aceitável, das representações hegemônicas que regulam e controlam a vida humana em sociedade. Entendida como um sistema de significação, as representações acerca dos gêneros e das sexualidades presentes nas propagandas se constituem na relação entre um significante (uma inscrição, uma letra, uma imagem, um sinal, um som, etc.) e um significado (um conceito, uma idéia) (SILVA, 2001b, p. 35-36). Portanto, representação refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. Como toda identidade cultural só existe dentro da representação, busca-se, neste estudo, a conexão entre ambas.

---

2 "De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo" (SILVA, 2000b. p. 69). São identidades culturais o sexo, o gênero, a sexualidade, a nacionalidade, a raça, a etnia, a geração, a nacionalidade, a religião, etc.

3 Participaram desta seleção de material publicitário as revistas **Veja**, **Isto É**, **Playboy**, **MarieClaire**, **Nova**, **Informática Exame**, **NET Multicanal** e **Época**, bem como *outdoors* fotografados na cidade de Florianópolis (Estado de Santa Catarina).

Dessa forma, o modo de olhar para o corpus de análise (a mídia impressa) terá como bússola a perspectiva pós-estruturalista de análise, que vê a linguagem e o discurso (e seus enunciados) como aspectos centrais na problematização das questões sociais[4]. Linguagem e discurso não são apenas meras formas de comunicação, que refletem o real ou transmitem idéias e significados aos sujeitos acerca dos gêneros e das sexualidades. A linguagem e o discurso são instâncias que constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos. Ambos são determinados por relações de poder. Promovem a diferença; definem hierarquias entre os gêneros e as sexualidades; estão na base epistêmica da lógica que ampara a discriminação e o preconceito voltado às identidades culturais subordinadas, instituindo, sobre elas, a exclusão e a desigualdade social.

Contribuições dos Estudos Feministas também estarão presentes neste artigo, tanto na definição do estilo de escrever[5] quanto na concepção política acerca da categoria *gênero*. A problematização feminista pós-estruturalista "privilegia a discussão de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder" (Dagmar MEYER, 2003, p. 16). Nessa perspectiva, o corpo é igualmente um produto da cultura produzido em relações de poder (e não um dado essencial, universal e inquestionável). Todo e qualquer processo capaz de produzir distinções entre os gêneros, os sexos e as sexualidades é possível de ser analisado como invenção política, cultural e social. Os gêneros e as sexualidades constituem e atravessam as instituições sociais, os artefatos culturais e os seus múltiplos conhecimentos.

A Educação Sexual será, então, problematizada a partir dos anúncios publicitários (propagandas) direcionados às mulheres, nos anos de 1990 a 2000, no Brasil. Escolhi esse período de 10 anos, no final do século XX, por considerá-lo, possivelmente, significativo e emblemático das representações convergentes e divergentes, presentes na cultura, acerca do gênero e da sexualidade feminina.

No tipo de Educação Sexual que proponho, é possível articular os efeitos da propaganda na constituição das identidades culturais a partir da articulação entre texto e representação presentes nesse processo. Assumo o conceito de *texto* de Jacques Derrida (1973) como sendo não apenas o componente escrito (literal) da propaganda, mas também as imagens e ilustrações, e os significados resultantes da

---

4 A linguagem é mais ampla do que a fala e/ou a escrita. São os diferentes esquemas de significação (de produção de sentido): signos, representações, ícones, imagens, códigos, o corpo, etc. Discurso, segundo Michel Foucault, é o "conjunto de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais" (SILVA, 2000b, p. 43), como o discurso médico, o discurso midiático, o discurso jurídico, o discurso religioso, o discurso pedagógico, o discurso machista, etc. "O termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico no processo de construção do mundo social" (p. 43). Esse entendimento de discurso (como institucional) não deve ser confundido com fala pessoal, narrativas individuais, retórica, mensagem oral, sermão, alocução, nota, palestra, preleção.

5 Entendo o Feminismo não apenas como um princípio filosófico e político, mas também como um conjunto de atitudes acadêmicas que se expressa, sobretudo, na forma da escrita assumida neste artigo: 1.Opondo-me à linguagem sexista, explicito o masculino e o feminino ao longo do texto, ora com linguagem inclusiva (ex.: meninos e meninas) ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero (ex.: criança). Jamais utilizarei "homem" para me referir à humanidade. 2. Escrevo na primeira pessoa – EU – colocando-me dentro do texto. Assumo, portanto, uma postura contrária à suposta "neutralidade da ciência moderna", pois os Estudos Feministas são assumidamente interessados numa sociedade menos desigual. 3. Nas citações bibliográficas, ao longo do texto, visibilizo as mulheres autoras citando o prenome e o sobrenome.

interação desses elementos – considerados indissociáveis na (re)produção de representações culturais. Entendo que o discurso publicitário operará com a finalidade de construir, afirmar e ressignificar valores e condutas e, nesse processo, poderá também haver resistências e insubordinação aos modelos tradicionais (e hegemônico) da cultura.

Parti da hipótese de que, num processo histórico de permanentes descontinuidades (Michel FOUCAULT, 2000), novas formas de "ser os gêneros" e de "viver as sexualidades"[6] estarão sendo construídos na cultura, resistindo aos modelos e normas hegemônicos, subvertendo-os. Em especial, no final do século XX, a sociedade brasileira mostrou-se convivendo tanto com modelos tradicionais e hegemônicos quanto com gradativas inserções de modelos "novos" e subordinados, visibilizados em todas as mídias.

Iniciarei a problematização do gênero e da sexualidade feminina a partir das representações de mulher na cultura brasileira que o Movimento Feminista (com as suas mais diversas vertentes teóricas), seguramente, qualificaria como "problemáticas", especialmente porque se aproximam do entendimento, sempre questionado, dos "estereótipos" sexuais e de gênero. A seguir, discutirei as representações que apontam para supostos "avanços" sociais, que subvertem os modelos hegemônicos mais tradicionais, que provocam tangências de gênero e supostos cruzamentos de fronteiras identitárias.

O espaço constrói o gênero e/ou o gênero constrói o espaço?

As imagens estão impregnadas de sentidos... As propagandas, através de seus textos, promovem pedagogias do gênero e da sexualidade, ou seja, ensinam sobre, e assim, produzem formas de pensar, de agir, de ser. Ensinam como homens e mulheres devem se relacionar com o mundo e que valores esse mundo define como socialmente aceitos para cada gênero. Esses artefatos culturais, ao mostrar determinada representação de mulher e de feminino, sobretudo, ao reforçar representações hegemônicas, ao sugerir certos tipos de conduta e de comportamento (excluindo outros), podem estar contribuindo ora para a manutenção, ora para a mudança da sociedade; ora para a regulação, ora para a subversão das regras sociais. Elas explicitam as identidades culturais, assim como as constroem, posicionando os sujeitos de que falam.

Em muitas propagandas, o *determinismo biológico* é usado como lógica argumentativa. Essa base teórica e explicativa (que justifica uma "natureza" ou "essência" feminina atrelada a atributos do corpo) tem conferido às representações de mulher um "inquestionável" destino social – a tácita imposição que torna a heterossexualidade, a maternidade e o casamento como eventos previstos, compulsórios e indiscutíveis na vida das mulheres. Costumeiramente, esses enunciados recorrem à noção de "papéis sexuais" para justificar a diferenciação das condutas masculina e feminina, de homens e mulheres.

---

6 Aqui, quando falo em sexualidade, estou me referindo às várias possibilidades do direcionamento afetivo e erótico de homens e mulheres: pelo mesmo sexo (homossexualidade); pelo sexo oposto (heterossexualidade) ou por ambos (bissexualidade). Nesse caso, a sexualidade, assim como o gênero, é uma das múltiplas identidades culturais dos sujeitos. Esse conceito se aproxima ao que muitos(as) autores(as) denominam de orientação sexual.

Esse conceito, que singulariza os gêneros e as sexualidades, embora ainda muito presente, torna-se problemático na medida em que esconde as "múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades" (Guacira LOURO, 1999, p. 24) no contexto social. Da mesma forma, remete ao nível dos indivíduos, e de suas relações pessoais, o aprendizado dos chamados "papéis" adequados e esperados para homens e mulheres, ocultando o papel da cultura, da pedagogia e da política nesse processo de disputas por significados e por construção das múltiplas posições de sujeitos.

Portanto, penso que um primeiro ato didático de *desconstrução*, na Educação Sexual que se utiliza dessas propagandas, pode ser o de questionar o apego a esse raciocínio forjado e amparado pelo determinismo biológico. Um raciocínio que tem construído representações que legitimam mecanismos sociais que reforçam como "natural" – e conseqüentemente como "normal" – **para a mulher e para a noção de feminino**: a inferioridade e a subordinação em relação ao homem ("sexo forte"); o temperamento emotivo, frágil, sensível e tolerante; o desinteresse sexual e a tranqüila aceitação de que o prazer sexual é mais difícil (quando não, impossível) e que a demonstração de interesse sexual causa desprestígio social; a incontestável vocação e destino à maternidade; a ocupação do espaço privado do lar para cuidado dos filhos e do marido; a heterossexualidade como expressão do desejo erótico e como padrão à definição dos relacionamentos afetivos; o comportamento passivo no sexo e na vida social e doméstica; a penetração vaginal como prática sexual.

Um raciocínio que tem construído representações que legitimam mecanismos sociais que reforçam como "natural" – e conseqüentemente como "normal" – **para o homem e para a noção de masculino**, a superioridade e o poder em relação à mulher ("sexo frágil"); a agressividade, a força, a insensibilidade e a intolerância como postura; a virilidade e a potência sexual permanentemente exposta como sinônimo de *status* social; a oposição ao cuidado e à educação dos filhos; a ocupação do espaço público da rua e dos amigos; a heterossexualidade como expressão do desejo erótico e como padrão à definição dos relacionamentos afetivos; o comportamento ativo no sexo e na vida social; a penetração vaginal como prática sexual.

O espaço doméstico, por exemplo, historicamente, tem sido atribuído às mulheres como um "indiscutível" local de sua existência. Em dezembro de 1996, a Eletrolux encerrou o ano com uma campanha publicitária que visava chamar a atenção para seus produtos. A campanha, que teve como *slogan* a frase "*Os fatos que mais abalaram a vida das mulheres em 96*", ocupou quatro páginas da principal revista brasileira (**Veja**). A comoção feminina, festejada e exaltada pela propaganda, é explicitada numa seqüência de eletrodomésticos, promovidos e elevados ao *status* de "presentes de Natal", não só interessantes, mas desejados pelas mulheres, através do sugestivo laço de fita vermelho que os envolvia: aspirador de pó, microondas, freezer, geladeira, ar-condicionado, lavadora de roupas.

O entendimento de "papéis sexuais" – presente na lógica da propaganda – mostra como a concepção biológica, que atrela à mulher incontestáveis atributos e funções como o cuidado da casa e tudo o mais decorrente disso (a maternidade, o cuidado dos filhos e do marido), é usada e justificada quando reforça a noção de uma "naturalidade", da presença feminina, nesse espaço doméstico.

Nesse mesmo ano de 1996, a Bosh[7] (marca alemã que no Brasil era conhecida, até então, pela fabricação de ferramentas elétricas "para homens") resolve conquistar outros mercados e lança eletrodomésticos com propaganda endereçada às mulheres: "*A Bosch cansou de agradar só o seu marido*".

Aparência de contentamento e olhar despreocupado colocam em cena uma mulher defronte dos produtos a serem anunciados e consumidos: fogão, geladeira, máquina de lavar roupas. O objetivo de conquistar novos mercados não é apenas explicitado: ele posiciona as mulheres "no seu devido e esperado lugar" (o lar), quando um texto menor dá continuidade ao enredo pretendido: "*Agora chegou a sua vez de conhecer a força da marca Bosch* **dentro da sua casa**" (grifos meus).

Essas duas propagandas (Eletrolux e Bosh) não demarcam apenas representações acerca da mulher e do feminino. Elas nos falam também dos homens. Uma vez que a episteme presente na lógica das representações acerca dos gêneros e das sexualidades é baseada na noção de binarismos, e portanto de oposição entre eles, "definir" o feminino/mulher como doméstico, da casa e do lar é "definir" o masculino/homem como pertencente ao público, à rua, ao mundo dos negócios, às decisões e ao poder[8]. O determinismo biológico (mesmo que subliminar) tem sido usado, também, pelo *determinismo cultural* na imposição, aos gêneros, de temperamentos, de modos de sentir, pensar e agir. Se o "sexo" é uma identidade construída a partir do corpo e, sobretudo, pelos atributos biológicos, o "gênero", indiscutivelmente, revela as construções sociais e culturais a partir desse corpo biológico.

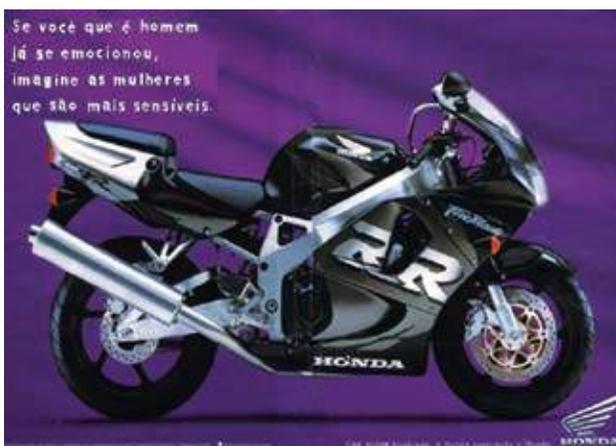
Mas qual a importância disso para a Educação Sexual? A diferença, que passa a ser marcada na cultura, terá um evidente componente político na medida em que, através da hierarquização de certos atributos, irá transferir aos sujeitos prestígio e/ou desprezo social. Sensibilidade, fraqueza, insegurança, etc. ainda têm sido representados como atributos inferiores e pertencentes apenas às mulheres. Insensibilidade, força, segurança, etc. ainda têm sido representados como atributos superiores e pertencentes aos homens (embora não restritos a eles). Uma educação que se propõe a encarar as desigualdades sociais, necessariamente, deve bater de frente

7 Revista MARIE CLAIRE, Jan. 1996.

8 Essa premissa foi observada nas propagandas que retrataram as representações acerca dos homens e da masculinidade como sendo públicas e ligadas ao poder e às decisões. Elas foram coletadas durante o mesmo período (1999-2000), mas não serão discutidas neste artigo.

com o determinismo biológico que naturaliza essas diferenças. Talvez, num segundo momento, possamos pensar em: apresentar a diferença como contingencial de uma construção cultural... A categoria "gênero" nada tem de "natural"... Toda construção pode ser desconstruída... Sujeitos homens e mulheres podem cruzar fronteiras de sexo e de gênero... A diferença não deve ser negada, mas questionada, sobretudo quando institui desigualdades.

...Imagine as mulheres que são mais sensíveis

Uma estratégia utilizada pela propaganda para marcar as identidades culturais nos sujeitos é construir textos que utilizam enunciados voltados a adjetivar e qualificar os sujeitos, os gêneros, as sexualidades (de forma velada ou categórica).

A Honda[9], ao lançar o modelo de motocicleta "CRB 900RR Fireblade", o fez através do slogan "Se você que é homem já se emocionou, imagine as mulheres que são mais sensíveis".

Que representações acerca das identidades culturais podem ser evidenciadas nesse enunciado?

Talvez possamos apontar algumas delas: primeiro, a inquestionável e distintiva atribuição da sensibilidade como característica pertencente à mulher (e não ao homem).

Note-se o fato de que é preciso algo realmente muito "forte", muito tocante, para provocar a sensibilidade masculina – a Honda consegue esse feito! A propaganda chama a atenção para a capacidade que a moto possui em desencadear um sentimento nos homens que é contrário a sua "natureza". Isso, sem dúvida, qualifica ainda mais o produto, sobretudo para uma possível segunda representação contida no texto da propaganda, ou seja, a que coloca as mulheres como objeto de sedução dos homens (capaz de sucumbir aos seus "brinquedinhos" tecnológicos como carros, motos, celulares, contas bancárias, laptops, etc.). No entanto, é preciso dizer que se de um lado as mulheres são apresentadas como "facilmente seduzíveis", por outro a representação apresenta os homens como indiscutivelmente necessitários dessa pequena "ajuda", ou seja, parece que a propaganda sugere a falta de habilidade masculina (ou de outras qualidades pessoais) para a conquista. Sutilmente o texto mostra a representação de uma mulher, tanto materialmente influenciável quanto materialmente interessada nesse homem.

---

9 Revista PLAYBOY, Setembro de 1998.

Esse argumento (o do interesse material) parece ser recorrente nas representações das mulheres. A propaganda da Revista VIP[10], nesse sentido, é emblemática. Destinada aos empresários homens, afirma: "Sabe aqueles caras feios acompanhados de mulheres lindas? Eles assinam VIP". O texto secundário, no canto inferior direito, dimensiona melhor a relação entre sucesso financeiro e sucesso sexual.

"VIP é a revista dos homens que gostam de boa comida, bons vinhos, viagens, carros, cuidar do corpo, vestir-se bem, cultura e entretenimento e, principalmente, VIP é para homens que sabem que nada disso vale a pena sem a mulher ideal por perto. Por isso VIP traz matérias que ajudam a conquistar e agradar mais as mulheres." (grifos meus)

A pedagogia da propaganda não apenas ensina sobre o suposto interesse material das mulheres, mas mostra uma representação de homem que vê a mulher como objeto de seu consumo e prazer (assim como as comidas, os vinhos, os carros, etc.). A mulher que esse homem procura é apresentada como "mulher ideal" e não como companheira, por exemplo. Nesse caso, a noção de "ideal" poderia estar reforçando "o sexo" como atributo feminino, em detrimento, possivelmente, da efetividade, da amizade, do companheirismo?

A busca pela "mulher ideal" parece apontar para a explicitação de uma vivência heterossexual da sexualidade.

César Nunes (1987), sobre isso, nos apresenta uma definição do que ele chama machista ortodoxo que pode ser útil para essa problematização: "(...) Com a mulher, tem uma relação de domínio e de poder, mantendo-a em cativeiro doméstico ou na ostentação social de sua presa fálica (...)" (p. 50). Parece que a presença feminina constitui-se, assim, num acessório masculino necessário ao reconhecimento da identidade heterossexual como componente de *status* na vida social.

A Diadora (marca de artigos esportivos) adotou o mesmo argumento como *slogan* de sua campanha publicitária: *"Chuteiras Diadora. Sabendo usar, mulher não vai faltar"*[11]. O argumento parte de uma constatação da cultura brasileira, comumente observada entre muitos jogadores de futebol (que

10 Revista INFORMÁTICA EXAME, Agosto de 1997

11 Revista PLAYBOY, Maio de 1997

ganham milhões de dólares), assim como entre cantores de pagode que fazem sucesso, ou seja, eles possuem uma característica comum: costumam desfilar na sociedade com lindas mulheres (geralmente loiras) em carros importados (de preferência, conversíveis).

Mais uma vez, a propaganda parece não apenas qualificar as mulheres como interesseiras e supostamente dependentes financeiramente do homem, mas, parecem reforçar representações que desqualificam os homens ao resumi-los a uma conta bancária. No entanto, parece que essa suposta representação não incomoda – afinal a propaganda é veiculada numa revista masculina, ou seja, é endereçada aos homens. Nesse sentido, a Educação Sexual poderia problematizar, nesse processo de construção das masculinidades, o binômio que explicita, de um lado, a importância em aparentar status social e poder financeiro e, do outro, a importância em apresentar qualidades pessoais e valores de caráter que o credenciem aos relacionamentos sexuais e afetivos.

Volto à representação do "interesse financeiro feminino" associado a um suposto ostracismo e apego a futilidades, que na cultura ocidental, em geral, costuma representar as mulheres como assíduas freqüentadoras de lojas e *shopping centers*. A Volkswagen, ao lançar no Brasil o modelo Pólo Classic[12], utilizar enunciados que constituem tal representação.

O texto escrito anuncia a propaganda: "Em todo o mundo, as mulheres costumam levar **só o estritamente necessário.**" (grifos meus)

O veículo de maior porta-malas da categoria (455 litros) não é apresentado de frente – a ilustração destaca o bagageiro fechado. Ao lado, no chão, sete malas são empilhadas, umas sobre as outras, dando ao/a leitor/a a noção quantitativa do que, para as mulheres, é considerado "estritamente necessário". Num subtexto, destaca-se o enunciado:

"Novo Pólo Classic. As mulheres são iguais em todo o mundo. O carro também deve ser." (grifos meus)

É evidente a *representação essencialista e universal* conferida às mulheres. Mesmo que o texto se refira a elas no plural, a multiplicidade das identidades culturais não é vista de fato, ou seja, "em todo o mundo" as mulheres são consideradas como se pertencessem a uma mesma categoria, como se compartilhassem das mesmas experiências sociais e subjetivas. Mesmo que fosse considerado apenas o aspecto biológico (de ter nascido mulher), ainda assim cada uma seria um ser único quando consideramos as interações das múltiplas identidades culturais que compõem cada sujeito (somos mulheres, mas articulamos outros marcadores sociais, como raça, etnia, religião, sexualidade, geração, classe social, etc.).

12 Revista NET – MULTICANAL, abril de 1997.

Embora, como Educadora Sexual, meu interesse tem sido o de problematizar os gêneros e as sexualidades, torna-se importante enfatizar que essas não são as únicas *identidades culturais* constituintes dos sujeitos. A raça, o sexo, a etnia, a classe social, a geração, a nacionalidade, a religião, etc., tornam homens e mulheres sujeitos de múltiplas possibilidades identitárias, construídas no meio social, no âmbito da cultura, em relações desiguais de poder que instauram (ou não) situações de experiências marcadas por desigualdades sociais. Para cada sujeito (homem ou mulher), em específicos momentos de sua vida, as narrativas sociais constroem diferentes *posições-de-sujeito* (Kathryn WOODWARD, 2000), que podem ser investidas de positividade ou de negatividade; podem ser posições centrais ou marginais que carregam atributos desejados ou atributos marginalizados, exemplos a serem seguidos ou a serem evitados. Esse caráter de provisoriedade permite-nos afirmar que "as identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (HALL, 2000, p. 112) e, na dinâmica social, um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou central, estigmatizada ou aceita como normal.

Sob o ponto de vista das diferenças sexuais e de gênero, a idéia da existência de um sujeito unitário, racional e centrado é particularmente problemática, porque dificulta compreender as identidades como resultantes de arranjos sociais que são múltiplos, instáveis e subordinados a uma construção histórica e política. Nesse sentido, aponto para a crítica pós-estruturalista que tem chamado a atenção para uma problematização social que veja o sujeito como resultante de um processo de construção baseado em múltiplos "aparatos discursivos e lingüísticos". O final do século XX mostrou as contribuições de inúmeros movimentos sociais [entre eles o feminismo, os movimentos de gays e lésbicas, os movimentos de negros(as)], que não apenas tornaram explícitas suas diferenças identitárias, mas mostraram o caráter construído da normalidade e contestaram o caráter hegemônico da *identidade padrão* (o sujeito homem, branco, ocidental, rico, heterossexual, cristão, adulto).

A tradição marxista, na análise sociológica, tem sido responsável pelo apego de muitos(as) pesquisadores e pesquisadoras na tarefa de depositar sobre a "classe social" o caráter de principal aspecto constituidor dos sujeitos. Quero ressaltar que para muitas pessoas não é a classe social a identidade cultural determinante de sua condição desfavorável, material e/ou simbólica no meio social. Para muitos(as) é a raça, para outros(as) a religião, para gays e lésbicas é a sexualidade. Ser mulher, lesbiana e negra significa uma experiência de vida diferente de alguém que é mulher, lesbiana, branca... Nesse exemplo, o contexto relacional das identidades aponta a raça como fator de distinção entre os sujeitos e, talvez, como aspecto identitário mais importante (e não apenas um fator diferenciador).

Voltando à tentativa de generalização das mulheres feita pela propaganda... Como contraponto, Nelly Richard (2002) chama a atenção para as implicações da crítica pós-moderna ao feminismo atual. As filosofias da desconstrução, ao questionarem as universalidades e os essencialismos, destituíram do objeto do feminismo (a mulher) uma singularidade concreta. O problema disso estaria na perda de uma noção comum de pertencimento de gênero que garantisse certa unidade às lutas feministas. Ao tornar a mulher um sujeito múltiplo e contraditório, a generalização pós-moderna da diferença se afastaria da noção de "um 'nós', reunificador do heterogêneo e do descontínuo de suas múltiplas e contraditórias articulações de identidade" (RICHARD, 2002, p. 163). Para a autora, (...) o feminismo não pode renunciar completamente à idéia de que um traço de união reagrupe "as mulheres", sob a referência coletiva de um "nós", uma vez que sem a base operacional desse "nós" não existe luta política" (p. 163).

Talvez a Educação Sexual possa questionar: Como conciliar a crítica às representações que constroem e instituem as desigualdades sexuais e de gêneros, num contexto político que argumenta em favor do respeito à diversidade e do acolhimento às múltiplas formas de se viver as sexualidades e os gêneros? Como garantir certa unidade política a um grupo (por exemplo, as mulheres) num contexto cultural de provisoriedades, contingências e nomadismo identitário?

Não é fácil para a mulher decidir...

Os desdobramentos da noção essencialista e universal aos gêneros pode ser visto, também, na atribuição cultural de sentimentos, modos de pensar e sentir. Além da afirmação da Volkswagem (que "em todo o mundo as mulheres são iguais"), a Valisère (lingerie feminina) perguntou: *"Adivinha por que as mulheres levam horas para se vestir?"*. E respondeu: *"Por que é difícil encontrar um vestido tão bom quanto a lingerie"* [13]. Embora a resposta procure enfatizar o impasse que se instala decorrente da qualidade do produto anunciado (as peças íntimas femininas), é indiscutível que a pergunta traz consigo uma representação de mulher que lida com a indecisão, a insegurança, a inabilidade em deliberar sobre sua vida... Que hesita, que não tem firmeza, que vacila.

O mesmo argumento é utilizado em outra peça publicitária destinada à venda de sapatos da marca Catléia. Uma mulher jovem, sentada no chão, se mostra pouco à vontade, com a cabeça caída para a sua direita olhando para a/o leitora/or, com fisionomia de dúvida, incapacitada para resolver o dilema que lhe é apresentado. O texto escrito se encarrega de nos esclarecer o motivo de tal hesitação: *"Não é fácil uma mulher decidir sobre a **profissão**, o **casamento** e que **sapato** fica melhor com um brinco verde."* (grifos meus)[14]

Parece que explicitamente o argumento representa a mulher como indecisa, e diria até fútil, quando sugere que a indecisão está associada com assessórios e com a aparência – aspectos que poderiam ser considerados supérfluos e enganosos. Da mesma forma, mostra ironia e manifesta desprezo com dois aspectos da vida feminina que, na história ocidental sabemos, nem sempre esteve sob o poder de sua escolha: a profissão e o casamento. Se por um lado a representação considera que as mulheres hoje ocupam o mercado de trabalho e podem ter uma profissão, por outro, posiciona o casamento como um destino inquestionável para a mulher.

13 Revista NOVA, novembro de 1996.

14 Veiculada na revista NOVA, novembro de 1996.

O sarcasmo aqui presente, potencializado na pedagogia praticada pela propaganda, pode ser analisado sobretudo se pensarmos em relação aos efeitos que pode exercer nas relações inter-pessoais, quando estabelecidas entre homens e mulheres, meninos e meninas, na sociedade. A ironia manifestada no texto não apenas marca a insegurança como atributo feminino, mas a desqualifica como adjetivo indesejado e merecedor de desprezo.

Representar a "indecisão" como merecedora do desprezo social e, a seguir, associar este adjetivo como sendo pertencente à mulher e ao feminino não seria um pedagogia cultural capaz de favorecer atos de machismo, de misoginia e de sexismo?

Usando a mesma lógica, podemos pensar nos efeitos pedagógicos dessas representações negativas, especialmente quando elas são tomadas e usadas para justificar atos de discriminação sobre certos sujeitos. Por exemplo, não é uma representação negativa da homossexualidade (adjetivada por muitos como promíscua ou anormal) que "justifica", para muitas pessoas, os atos violentos e homofóbicos contra homossexuais, transgêneros, travestis e transexuais? Não é a representação negativa de negros e negras (adjetivados por muitos como inferiores intelectualmente) que tem "justificado" os atos de violência, discriminação e racismo contra eles(as)? Não é a representação negativa sobre imigrantes (adjetivados como incultos ou marginais) que tem "justificado" a exclusão social e a xenofobia sobre essas pessoas?

Parece-me que a Educação Sexual, em qualquer nível, deve e pode problematizar o processo social e histórico que cria, inventa e produz as representações acerca dos sujeitos de gêneros e de sexualidades. É a hierarquia nos significados que produz a desigualdade.

Lembro que quando Joan Scott (1995) afirmou a necessidade de "explodir a noção de fixidez" (p. 87) nos significados sobre os gêneros, ela chamava a atenção para a importância de revelar a natureza constituinte da "repressão" (ela se referia à condição de subordinação da mulher), e, para isso, mostrou como essa categoria de análise assume e inclui uma concepção política, pois "há maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais. Há uma construção recíproca entre o gênero e a sociedade; (...) a política constrói o gênero e o gênero constrói a política" (p. 89). Gênero, portanto, é uma forma de dar significado às relações de poder. É o meio pelo qual o poder articula-se, conecta-se, expressa-se. A reciprocidade social e política na constituição dos gêneros mostra que as explicações para as desigualdades sociais entre homens e mulheres devem ser buscadas "não nas diferenças biológicas (...) mas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação" (LOURO, 1999, p. 22).

Uma Educação Sexual interessada numa sociedade menos preconceituosa deve considerar que a *diferença das identidades e dos sujeitos* não é um problema, não é um obstáculo para a Escola. O problema está na qualificação e na hierarquia que a diferença assume. O problema está na constatação de que, entre os diferentes, uns valem mais e outros valem menos... Uns são considerados positivos e outros negativos. Essa desigualdade reforça o caráter político que assume tanto a educação quanto qualquer tipo de pedagogia. A cultura não apenas constrói a diferença; ela cria hierarquias. As pedagogias culturais se tornaram, portanto, o local de disputas pela capacidade, pelo poder de visibilizar os gêneros e as sexualidades, subvertendo a lógica das identidades hegemônicas e adjetivando positivamente as identidades subordinadas, criando novas formas de representar. Uma educação preocupada em construir uma sociedade de igualdade e de respeito às diferenças deve começar por considerar a diferença boa e positiva.

Enunciados como os dos sapatos Catléia podem fazer parte de um discurso maior: o discurso machista que, de algum modo, está constituindo sujeitos que podem se utilizar dele para estabelecer relacionamentos desiguais, sobretudo aqueles que podem legitimar o desrespeito e a violência nas formas de tratamento entre homens e mulheres, entre meninos e meninas.

Qual o efeito sobre um menino (ou menina) de 6 ou 7 anos, por exemplo, que fica olhando e tentando ler o *outdoor* que diz: *"De mulher e som de carro exija fidelidade"*[15]. Quais os efeitos de um texto que representa a mulher numa situação de evidente subordinação ao homem... Que compara a mulher a um objeto de prazer masculino (assim como o carro e o som)... Que representa o homem como autoritário em relação à mulher, porém, no direito de se referir a ela num grau de exigência... Quais os efeitos, na vida íntima de casais, da representação que apresenta a fidelidade como um valor a ser exigido da mulher?

15 *Outdoor* fotografado em avenida movimentada da cidade de Florianópolis (SC, Brasil), em maio de 1995.

Os efeitos educacionais das pedagogias culturais podem ser compreendidos quando consideramos que uma propaganda não "vende" apenas o produto que anuncia. Por exemplo, eu posso nunca comprar aquela chuteira, aquele eletrodoméstico, aquele carro, aquela lingerie, aquele sapato ou esse aparelho de som. No entanto eu posso consumir seus anúncios, incorporar os enunciados que compõem aqueles discursos, adotar como "verdadeiras" as representações acerca dos gêneros e das sexualidades que veicula, constituir-me como "o sujeito" que a propaganda vende.

A "publicidade não inventa coisas; seu discurso, suas representações, estão sempre relacionados com o conhecimento que circula na sociedade. Suas imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares" (Ruth SABAT, 2001, p. 12). No contexto social, várias instâncias são atravessadas pelos gêneros e pelas múltiplas sexualidades (assim como por outras identidades culturais). Isso me permite afirmar que instituições como a escola, a mídia, a justiça, a igreja, etc. são "generificadas" e "sexuadas", ou seja, são constituídas *por* e constituintes *dos* gêneros e *das* sexualidades – explicitam o real, mas também constroem e constituem esse real. Esse entendimento – de que significados podem ser desconstruídos e reconstruídos – é particularmente animador para quem acredita que a Educação pode mudar as pessoas, pode mudar a sociedade... Pode fazer a diferença...

"...a maior das alegrias!"

A maternidade adulta parece ser uma das atividades mais solidamente esperadas para a mulher. E não estou me referindo à capacidade de gerar um filho, em que o determinismo biológico nem precisa ser requisitado para que a cultura represente a gestação como inquestionável e desejável. Estou me referindo ao sonho de ter um filho (que independe da capacidade biológica de gerar e, portanto, também está presente nos homens).

Sobre isso, o Banco Itaú[16] lançou em 1993 o "Hospitaú (Itaú Seguros)". A propaganda, que pretendia vender seguros de saúde, voltava-se às mulheres e afirmava: "Porque até **a maior das alegrias** não deixa de ser uma despesa." (grifos meus)

A natureza biológica feminina, sobretudo sua capacidade de parir, tem sido utilizada pela cultura para dar significado aos quase "incontestáveis argumentos" que associam a mulher a uma maternidade compulsória, especialmente nos domínios do casamento heterossexual e, por conseguinte, da família institucionalizada.

Devido à conexão aparentemente natural entre a capacidade das mulheres de dar à luz e amamentar, à sua responsabilidade pelo cuidado do filho e ao prolongado cuidado na infância dos seres humanos, a maternação das mulheres tem sido admitida como evidente (...), não só evidente, mas inevitável por cientistas sociais, muitas feministas, e certamente por adversários do feminismo (Nancy CHODOROW, 1990, p. 17-18)[17].

É possível dizer que a questão da maternidade sempre se constituiu num problema para o campo dos Estudos Feministas, especialmente pelo seu aspecto político. A representação de mulher confunde-se com a maternidade nas sociedades ocidentais, pelo menos desde os séculos XVII e XVIII. Quando houve a chamada "segunda onda" do feminismo, nos anos 1950/60, o movimento passou a investir em teorias que sustentassem suas reivindicações, e nesse contexto a questão da maternidade se colocou. Independente da condução teórica, as vertentes do feminismo (liberal, marxista, psicanalítico, radical, pós-estruturalista, etc.) apontavam para a heterossexualidade como um *imperativo social* que não concebia, para a mulher, uma sexualidade que não fosse atrelada à reprodução e à maternidade.

Quero, portanto, reiterar a análise feminista que ressignificou a maternidade como inerente à representação de "mulher", apresentando-a como uma construção cultural. Lembro que dizer que algo é construído culturalmente não significa eliminar as condições biológicas oriundas das experiências corporais que interagem com a cultura, "definindo" no corpo as expressões da sexualidade e do gênero. Entretanto,

> (...) características anatômicas como ter ou não ter mamas e útero, funções biológicas como a produção e a secreção de leite, comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade, não têm, em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro (...) (Dagmar MEYER, 2000, p. 120).

As marcas ou as diferenças atribuídas aos sujeitos implicam em disputas por significação cultural, ou seja, em relações de poder que constroem representações acerca do "ser mulher" num processo social e histórico de construção lingüística. Karin Klein (2003) discutiu como os discursos que definem "o que é ser mãe" proliferam cada vez mais na cultura brasileira. Eles incitam as mulheres, quase que

---

16 Revista MARIE CLAIRE, 1993.

17 Maternação é o ato de maternar, que pode ser compreendido o conjunto de atitudes que visam o cuidado dos filhos. "As mulheres não apenas geram filhos... elas maternam. A maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão do trabalho, por sexos." (CHORODOW, 1990, p. 17).

exclusivamente, a cuidar da sua saúde e da de sua prole, a amamentar segundo as crenças vigentes ou até mesmo a responsabilizar-se integralmente pelo acompanhamento e fiscalização da educação das crianças. Nesse processo, Klein (2003) menciona como o *Manual do Programa Bolsa-Escola* (Programa do Governo Federal) concede visibilidade a essa *mulher-mãe* responsável pela educação dos/as filhos/as, quando afirma que delas depende

> (...) a melhoria das condições nutricionais das crianças; melhoria do desempenho escolar; menor abandono escolar; maior aprovação escolar; maior envolvimento comunitário; redução da incidência de trabalho infantil. E, para concretizar tais efeitos, o Programa parece lançar mão de "verdades" que re/posicionam "naturalmente" as mulheres como mães a partir de imperativos que circulam persistentemente em nossa cultura (KLEIN, 2003, p. 23).

Se a propaganda da Revista VIP mencionava, em seu enunciado, a "mulher ideal", parece que agora a "verdadeira mulher", sugerida na propaganda do "Hospitaú", é aquela que possui, necessariamente, a capacidade de "ser feliz" – e de "dar certo" na vida – se for mãe. Embora essa representação (de mulher-mãe) na cultura brasileira ainda se configure como *hegemônica*, ela convive com outras representações que, igualmente, produzem sentidos e competem, entre si, pelos efeitos de seus significados, como sensualidade, sedução, beleza estética.

Em relação a essas representações, Meyer (2000) afirma que "(...) são algumas delas que, dentro de determinadas configurações de poder, acabam se revestindo de autoridade científica ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações" (p. 120). Quando a aparente "naturalidade" da maternidade à mulher, torna-se um fato "inquestionável", "(...) passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo a melhor ou verdadeira maternidade, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas (...) e a partir da qual outras maternidades são classificadas e valoradas" (MEYER, 2000, p. 121, destaques da autora).

Os sentidos sociais que definem aquilo que homens e mulheres devem ser parte de um substrato baseado nos seus corpos sexuados – o fato biológico que os define. Para Tânia Swan (2002), é "em torno do corpo, da experiência do corpo sexuado e *sexualizado*, forjado em práticas discursivas específicas, que se produz o feminino, o 'ser mulher'".

A biologia tem sido um instrumento impositivo de uma lógica argumentativa determinista que tem conferido aos gêneros e às sexualidades significados derivados dessa associação restrita entre sexo, gênero e sexualidade. Por exemplo, as representações hegemônicas hoje do que seja a "verdadeira mulher" prescrevem o corpo esteticamente sedutor, o inquestionável destino à maternidade, a inevitabilidade do casamento e do desejo heterossexual. "Afinal, é na instituição de um corpo sexuado feminino, enquanto evidência, que se apóiam os sentidos atrelados ao gênero, traduzidos em funções sexuadas e heterossexualidade compulsória" (SWAN, 2002).

Abro aqui um parêntese para sair da propaganda impressa e comentar o texto de um filme publicitário veiculado na TV aberta brasileira, que ajuda a ilustrar a força da heteronormatividade no contexto da cultura. Em 1997/1998, a marca de óleo de soja Soya produziu uma propaganda na qual um casal de crianças (um menino e uma menina) aparecia brincando, numa fazenda, expressando grande afeto mútuo. Cenas seguintes mostram o crescimento de ambos, passando pela adolescência, juventude, até se casarem. Ícones do romantismo ocidental constituíam o texto: a explícita sugestão de que aquelas crianças seriam futuros amantes, a troca de olhares apaixonados entre ambos, o coração e os nomes esculpidos na árvore, o acompanhamento e a aprovação dos olhares familiares. As cenas se sucediam enquanto o fundo musical (cantado) construía as representações hegemônicas da sexualidade num eficaz discurso normativo:

> Todo *menino* pede uma *menina*... Toda menina pede um *carinho*... Todo carinho pede um beijinho... Todo beijinho pede uma *paixão*... Toda paixão pede um castelinho... Que pede um *casamentão*... Todo casal pede uma *barriguinha*... Toda barriga pede mais carinho... Todo carinho pede mais beijinho... Seja uma menina ou um meninão... Toda *família* pede um grande óleo... Soya. (grifos meus)

A *heteronormatividade* pode ser observada em todo processo que coloca o relacionamento heterossexual como regra social, como padrão, como "o normal" e, com toda a força cultural a ela conferida, está explicitada no texto (literal, musical e imagético) da propaganda do óleo Soya. Expressão criada por Michael Warner (*apud* Deborah BRITZMAN, 1996), a heteronormatividade compreende a "obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante" (p. 79), e se constitui num dos principais alvos da crítica pós-estruturalista, na abordagem das identidades sexuais. Foi Michel Foucault que nos permitiu entender como o sexo (e o gênero, e a sexualidade), assim como outras "coisas" (a loucura, a punição) são construções históricas inventadas por práticas discursivas de determinado(s) período(s) da história humana. Essas práticas conformaram as coisas através de epistemes (determinados conhecimentos) aceitos pela humanidade, quase sempre (ou por muito tempo) sem questionamento.

É na Educação Sexual que devemos problematizar a disputa pelo saber considerado "ensinável" – no contexto social (em geral) e nos currículos escolares (em particular). Uma disputa que não apenas colocou e tem colocado a heterossexualidade como norma, mas que assegurou (dentro da lógica hierárquica que confere significados desiguais à diferença) uma significação negativa a outros estilos de vida (a homossexualidade, a bissexualidade). Contudo, a heteronormatividade só é hegemônica, obrigatória e detentora desse poder causador da desigualdade sexual e de gênero por uma questão de disputas e poder. O sucesso de sua representação e significação positiva revela a supremacia das verdades sobre ela – construídas pela humanidade, ao longo dos anos, sob a lógica de uma sexualidade reprodutiva, sexista e homofóbica. E, nessa disputa por significados, não podemos esquecer do poder histórico que distintas instituições tiveram: a Igreja e a Ciência Médica.

Está na hora da instituição Escola apresentar um contraponto a essas representações negativas. Um contraponto político, corajoso e de encontro ao reconhecimento do direito de ser diferente.

Buscando questionar o caráter natural da heterossexualidade, sobretudo no âmbito do currículo escolar institucional, Louro (1999) apresenta-nos uma inquietante e perturbadora reflexão:

> Não há duvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (...) Mas a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, **se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural** (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), **por que haveria a necessidade e tanto empenho em garanti-la**? (grifos meus) (p. 81, grifos meus).

As pedagogias dos gêneros e das sexualidades que constroem e instauram as representações acerca da "mulher verdadeira" (aquela que é heterossexual, feminina e mãe) também falam de seus sonhos e anseios. Ao encontro desse entendimento, está a propaganda do Banco do Brasil, na qual um casal (um homem e uma mulher) parece estar jantando num restaurante. O homem presenteia a mulher com um anel; ela mostra-se feliz e satisfeita. O objetivo é vender um produto (uma conta corrente no banco), entretanto, essa propaganda ao fazer isso, associa, também, certos signos culturais ao produto ofertado.

Essa associação recíproca de significados é comum no discurso publicitário e os signos geralmente expressam certos conceitos, valores e qualidades humanas que são subentendidos àquele produto. Ou seja, num processo de significação por *transferência,* o produto acaba sendo conceituado de acordo com o signo associado a ele.

Judith Williamson (1994, *apud* SABAT, 1999) lembra que a cultura ocidental estabeleceu "sistemas de referência" que nos possibilitam associar, por exemplo, a dureza, o valor, a resistência e a beleza das pedras preciosas (como o diamante) ao desejo humano de solidez e eternidade dos amores... Eternidade dos casamentos... Eternidade dos casamentos heterossexuais. Presentear a mulher com jóias passou a ser significado na cultura como uma "prova de amor" (SABAT, 1999, p. 38). A propaganda sugere, não apenas que o Banco do Brasil oferece um produto marcado pela segurança e pelo caráter valorativo (como o diamante), mas que "ter o produto" (a conta bancária) é o meio de tornar realidade o ato de presentear a mulher com algo que, para ela, é importante e desejado. Nesse sentido, a propaganda constrói uma representação de mulher que associa o sentimento no relacionamento afetivo com a materialidade da jóia (assim como outras propagandas associaram a mulher a carro, moto, dinheiro, etc.).

Subvertendo o doméstico

Especialmente durante as últimas cinco décadas do século XX, inúmeras situações promoveram uma maior visibilidade de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades no Ocidente. Diferentes movimentos sociais (sexuais, raciais, étnicos, ecológicos, religiosos, de gênero, de nacionalidade), ao buscarem afirmar a própria voz, contribuíram (e contribuem) para tornar inquestionável a existência de distintas políticas de identidade no âmbito social. Esses movimentos identitários, no Brasil, tiveram (e

têm) reflexos nos currículos escolares, nas políticas públicas e nas instituições sociais, quer seja na opinião pública (especialmente por "pressão" desses movimentos), quer seja pela iniciativa de educadores/as e dirigentes escolares[18].

Os discursos que constituem as representações acerca dos gêneros e das sexualidades que vêm se estabelecendo, sobretudo a partir do século XIX, no mundo Ocidental e que, mais recentemente, favoreceram teorizações estreitamente relacionadas às denominadas políticas de identidades, se estabelecem por *descontinuidades*. Convivemos com representações tradicionais e conservadoras que conferem hegemonia à norma heterossexual ao mesmo tempo em que a diferença, que é cada vez mais explicitada, confere à cena social uma nova ética de convivência, resistência, ressignificação e inserção de novas identidades.

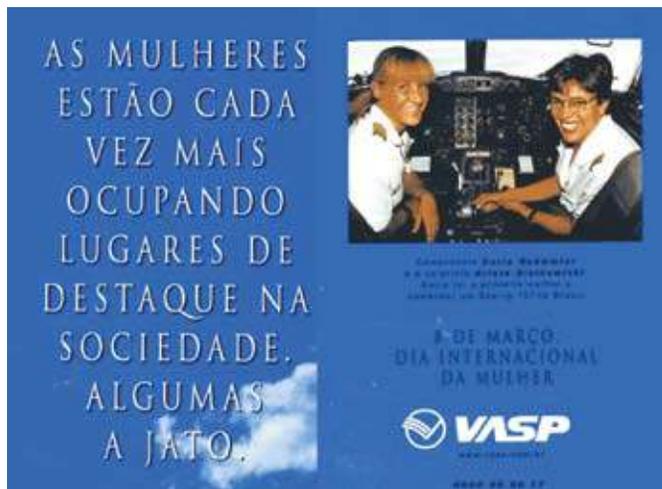
A propaganda não inventa, espontaneamente, uma representação. As representações de "mulheres", de "novas" possibilidades de vida, de relacionamentos sexuais e afetivos e de outros sujeitos de gênero e de sexualidade, de algum modo, estão presentes no contexto social.

A empresa Kendal, em 1993, veiculou uma propaganda sobre meias de seda que reconhecia a inserção, cada vez maior, das mulheres no mercado de trabalho. A publicidade, protagonizada por uma profissional liberal médica, tinha como slogan: *"Meias Kendal. Para mulheres que andam com as próprias pernas"*[19]. Representações de autonomia pessoal e financeira, bem como a ocupação do espaço público, são possibilitadas às mulheres numa profissão, tradicionalmente, ocupada pelos homens (a medicina).

O argumento – o de "tirar" as mulheres do contexto doméstico da casa (do lar) e colocá-la do contexto social – arrastou-se pela última década do século XX e, em 2000, foi utilizado pela VASP

18 Por exemplo, a última reformulação curricular da Educação Básica Brasileira aconteceu com a aprovação da LDB – Lei nº 9394 de 1996. Com ela, a política governamental lançou, a partir do ano de 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, além de estruturar as disciplinas do Ensino Fundamental e do Médio, sugeriram os Temas Transversais como campos disciplinares a serem perpassados em todas as séries, não como disciplinas, mas como assuntos necessários à formação de cidadãos e cidadãs. Além de *ética*, *saúde*, *pluralidade cultural*, *meio ambiente* e *estudos econômicos*, pela primeira vez, de modo explícito, a discussão da sexualidade e do gênero tem espaço no tema transversal *educação sexual*.

19 Revista MARIE CLAIRE, novembro de 1993.

(Companhia de Aviação) por ocasião do "Dia Internacional da Mulher" (8 de março). Numa foto real, onde é apresentada a primeira mulher, no Brasil, a comandar um Boing 737, e sua co-pilota, a VASP reitera a representação de que *"As mulheres estão cada vez mais ocupando lugares de destaque na sociedade. Algumas a jato"*[20].

A propaganda problematiza o espaço público como exclusivo dos homens e vai além: parece que destitui as mulheres dos limites da casa e as inseri e no âmbito público do mercado de trabalho, o fazendo a partir do merecimento e da competência. Essa lógica de inteligibilidade bate de frente com os históricos enunciados de inferioridade intelectual e inabilidade feminina para o mundo do trabalho público (insistentemente sustentadas por deterministas biológicos/as convictos/as), além de contrariar representações populares dessa inferioridade e mostrar o caráter intencionalmente construído dos significados culturais acerca dos sexos. No Brasil, a representação hegemônica, certamente até algumas décadas atrás (e que ainda consta nos dicionários oficiais), marca a representação de "homem público" como sendo "o indivíduo que ocupa um alto cargo no Estado" e a representação de "mulher pública" como sendo "meretriz, prostituta". A desigualdade, nessas representações, não apenas atesta as diferenças de uma construção cultural de significados na língua portuguesa (construídos numa sociedade marcada pelo poder desigual entre os gêneros, as sexualidades e os sexos), mas também mostra a força do destino doméstico às mulheres numa sociedade que durante séculos considerou a atuação pública como não-natural, como impensada, como impossível às mulheres.

Parece que a desigualdade social entre homens e mulheres, que sempre foi questionada na história, culminou nas significativas conquistas, sobretudo nos países ocidentais nos séculos XIX e XX. Os movimentos de mulheres, o feminismo e o gradual acesso (direto ou indireto) ao poder público possibilitaram muitas mudanças sociais. Os Estudos Feministas, em muito, contribuíram para que o mundo duvidasse das "verdades" que limitavam e até mesmo impediam o acesso material e simbólico das mulheres aos bens sociais. Um impedimento decorrente, sobretudo, do apego exclusivo à lógica imposta pelo determinismo biológico e tudo o mais decorrente dessa lógica: a contingência dos atributos construídos ao gênero; a vida confinada ao espaço doméstico, ao cuidado dos filhos e do marido; a imposição da heterossexualidade, do casamento e da maternidade; a inacessibilidade à educação e à formação profissional.

---

20 Revista ÉPOCA, 13 de março de 2000.

Quando a autonomia sexual e afetiva torna-se um atributo positivo

Insegurança, indecisão, fraqueza, fragilidade, dependência...

Esses atributos, que marcam representações tradicionais e hegemônicas acerca da mulher e do feminino, passaram a coexistir com representações de "uma nova mulher" no Brasil, na última década do século XX, e explicitaram a crítica aos modelos tradicionais da sexualidade feminina, suas expectativas sexuais e afetivas, os limites do seu desejo.

A independência da mulher (financeira, afetiva e sexual) é o centro do argumento da propaganda da Valisère (lingerie feminina) de 1993. Em duas páginas, a campanha publicitária apresenta, à esquerda, um homem jovem, com aspecto triste e desanimado, encostado numa parede, com a mão na testa e a cabeça baixa, como se estivesse pensativo e chateado.

No canto superior direito, o texto: *"Se eu fosse você, primeiro jurava nunca mais brigar comigo"*. Na outra página, sorridente e confiante, voltada frontalmente a/ao leitora/or, uma mulher jovem, vestida com o conjunto de sutiã e calcinha da marca Valisère, que continua com suas enfáticas recomendações: *"Depois ligava para mim pedindo desculpas. Se eu fosse você, saía mais cedo do trabalho hoje e chegava no meu apartamento às 19 horas. Em ponto e com flores. (Se eu fosse você, levava uma escova de dentes)*[21].

Distante das representações que condicionam a vida da mulher a uma suposta castidade pré-marital, atrelada à heterossexualidade e ao casamento como imprescindíveis a uma vida sexual, a propaganda mostra outras possibilidades: além da suposta autonomia financeira (que lhe permite ter um apartamento), parece que a mulher possui liberdade em relação a sua sexualidade, que é exercida sem que, necessariamente, seu estado civil seja mencionado no texto. Segurança, determinação e controle da situação, bem como bom humor e positividade, constituem a personalidade dessa mulher.

A vida sexual antes de um suposto casamento tem sido comumente associada às mulheres brasileiras em propagandas que buscam enfatizar um conceito (um valor social), associando-o ao produto. É o observado no cartaz publicitário de uma academia de ginástica na cidade de São Paulo, que mostra uma mulher jovem, sentada no chão, fazendo exercícios. O slogan afirma: "Malho por dois motivos: 1) Meu corpo é a minha casa. 2) De vez em quando vem visita" [22]; numa sutil insinuação de uma vida sexual desejada e sob controle, desejo e escolha da mulher.

21 Revista MARIE CLAIRE, abril de 1993.

22 Veiculado na cidade de São Paulo, Companhia Athletica, WBrasil, 2002.

... Esqueça o príncipe!

A autonomia em relação ao homem também tem sido sugerida em seu limite, ou seja, o da total dispensabilidade do sexo oposto na vida da mulher. A Mitsubishi Motors, no início do ano 2000, destinou uma campanha publicitária (carro Pajero) a essa mulher – marcada e construída por essa representação. Primeiro, comparou a importância do carro com os homens, justificando a escolha: *"Faz o que poucos homens conseguiram: põe você no alto"*[23]. Depois, descartou de vez a necessidade do relacionamento heterossexual numa paródia aos contos românticos (dos heróis e de final feliz), que marcam a representação histórica da heterossexualidade: *"Lembra do príncipe encantado chegando numa linda carruagem? Esqueça o príncipe."*[24]

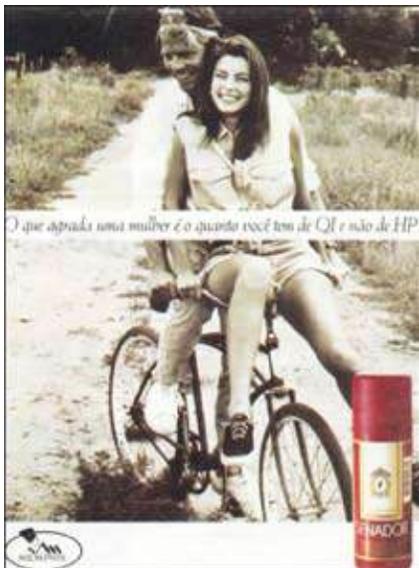
Ao comparar o carro com a "linda carruagem", a propaganda apresenta uma hierarquia de valores entre o homem (suposto parceiro dessa mulher) e o automóvel. Lembro das propagandas iniciais (da Diadora e da Revista VIP) que representavam a mulher como interessada no homem que lhe proporcionasse *status* social decorrente do acesso financeiro. Tanto aquelas propagandas quanto essa da *Mitsubish Motors* sugerem que socialmente o automóvel é um objeto de ascensão social em nossa cultura. Entretanto, a diferença dessa última (do Pajero) é que ela considera uma representação de mulher que não dependente do homem para usufruir do carro, ou seja, uma mulher com autonomia financeira para comprar seu veículo. Uma vez que o homem não apresenta nenhum outro atrativo, então, *"esqueça o príncipe"*!

É inegável que o argumento sugere que, se você (mulher) é capaz de comprar um automóvel (afinal a propaganda considera a existência desse público consumidor), tacitamente, pergunta: Então, pra que o príncipe? Parece que, definitivamente, a marca investe na qualificação do veículo através da diferenciação do mesmo em relação aos homens.

Mas é bom que se diga que são poucas as propagandas de automóveis voltadas às mulheres no Brasil. Em contrapartida, para os homens esse produto é tão veiculado quanto a publicidade de cerveja (esta, especialmente na TV). Revistas masculinas (como a Playboy, por exemplo) chegaram a apresentar cerca de 30% de propagandas de automóvel numa única edição[25]. É interessante perceber que, para os homens, a publicidade explora um dos argumentos mais comuns nas representações

23 Revista NOVA, maio de 2000.

24 Revista NOVA, março de 2000.

25 Para ilustrar, menciono a publicidade veiculada, para homens, na revista **Playboy** de outubro de 2000, no Brasil, que apresentou 63 propagandas: carros (33,33%); sapatos (12,69%); roupas (7,93%); 4,76% (cigarros, bebidas, cartão de crédito, provedor de internet); e 3,17% (celular, preservativo, computador).

acerca da masculinidade no Brasil: a importância do automóvel na vida do homem brasileiro, sobretudo por estar relacionado ao reconhecimento de status social (poder financeiro) e pela associação da potência e do desempenho do veículo com a potência e desempenho sexual.

A Memphis (cosméticos), ao divulgar em 1996 um desodorante masculino, aproveitou-se das "novas" representações acerca da mulher buscando, exatamente, explorar a desconstrução desse modelo de masculinidade que associa o carro com "potência" e "desempenho". Bem humorada, a propaganda mostra um rapaz de bicicleta carregando uma garota no guidão. Eles estão numa estrada de terra, felizes e sorridentes. O *slogan*, ao afirmar *"O que agrada uma mulher é o quanto você tem de QI e não de HP"* [26], faz uma ironia pertinente ao contexto da cultura brasileira: o casal na bicicleta questiona a representação hegemônica que confere prestígio social aos automóveis; a mulher é representada como detentora de um interesse afetivo (e não material); são valorizados, nos homens, os atributos intelectuais (o seu QI, que pode ser significado como uma inteligência que valoriza aspectos emotivos e sensitivos); a propaganda despreza o apego à suposta potência sexual (sugerida no HP do carro).

Mulheres que amam mulheres

É inegável que o caráter resistente da cultura (vista como um campo de disputas por significação), sempre que possível, ao longo da história, tem colocado em xeque as representações hegemônicas acerca dos gêneros e das sexualidades. Na última década do século XX, a publicidade no Brasil visibilizou uma série de modos de vida e de estilos da sexualidade e do gênero nunca antes mostrados à sociedade. O principal exemplo talvez esteja nas propagandas da Duloren (lingerie feminina) veiculadas nas principais revistas brasileiras na década de 1990. Esta campanha foi considerada, por muitos, como a mais impactante já realizada no país e visibilizou, entre outros sujeitos e temáticas, o aborto, o travestismo, a transexualidade, a violência contra a mulher, o abuso sexual, as fantasias sexuais, a lesbianidade, a homossexualidade masculina, o sadomasoquismo.

Embora a propaganda, ao mostrar esses sujeitos e suas formas de viver, esteja exercendo uma pedagogia de gênero e da sexualidade, ela não os inventa. De alguma forma, na sociedade circulam discursos constituidores dessas representações. De alguma forma, tanto as representações tradicionais (que apologizam a heterossexualidade) quanto as representações divergentes e subordinadas estão sendo, constante e simultaneamente, negociadas no contexto cultural, em meio a relações de poder. Em meio a disputas por significados.

26 Revista VEJA, abril de 1996.

Mas a visibilidade de lésbicas e gays, vista nos anos de 1990, foi decorrente de um longo processo. A repercussão mundial do embate ocorrido no *StoneWall Bar* (Nova York) em 1969 provocou o despertar da consciência gay e lésbica no mundo. Em vários países ocidentais, demonstrações de organização e disposição para o início de uma luta histórica de conquistas civis e jurídicas definiram como estratégia uma política identitária homossexual de visibilidade, da qual as passeatas do Dia do Orgulho Gay (hoje, Passeatas da Diversidade) tornam-se emblemáticas.

Os anos de 1980 encontram uma sociedade ocidental, se não mais consciente politicamente, pelo menos mais acostumada e atenta às discussões sobre cidadania, direitos humanos, democracia e diversidade cultural. A multiplicidade de arranjos sexuais e de gênero tornou-se mais visível na sociedade brasileira, que busca ser mais ética, admitindo e respeitando a diversidade, numa década de enfrentamento à AIDS e ao HIV. Campanhas publicitárias começaram a utilizar slogans que sugeriam múltiplas orientações sexuais (hetero, homo ou bissexualidade). Destaco a campanha do cigarro Free: *"Cada um na sua"* (1994)[27] e *"É só uma questão de escolha..."* (1997)[28].

Utilizando o mesmo argumento, em 1995 a Ciclovia (marca de roupas *unisex*) visibiliza a mulher lésbica num *outdoor* que afirma: *"Cada um faz a sua moda..."*[29]. As reticências marcam a continuidade dos significados... A palavra "moda" é revestida de uma dubiedade que sugere, na incontestável intimidade presente dos três arranjos imagéticos (duas mulheres, uma mulher e um homem, dois homens) todas as possibilidades que assumem o desejo e a afetividade humana. Se a sutileza está presente nessa peça publicitária, em outra campanha a discrição é propositadamente desnecessária. Pertencente à polêmica campanha de anúncios da marca Duloren, iniciados na década de 1990, *"As Bailarinas"* [30] constituiu-se na peça publicitária em que a lesbianidade é representada com evidência. A propaganda ao afirmar

27 Revista NOVA, Outubro de 1994.

28 Revista PLAYBOY, Agosto de 1997.

29 Outdoor fotografado na cidade de Florianópolis (SC, Brasil), em maio de 1995.

30 Revista NOVA, janeiro de 1995.

"Você não imagina do que uma Duloren é capaz" explora a atração entre as mulheres como decorrente da irrestibilidade que adquirem ao vestir uma de suas lingeries. Outras duas propagandas, no ano seguinte (1996), também tiveram como tema e visibilizaram a homossexualidade feminina: *"Marido de amiga minha pra mim é homem"* [31] e *"Certidão de Casamento"* [32], que mostrava o documento com os nomes de duas mulheres, um ano após a então deputada federal Marta Suplicy encaminhar no Congresso Nacional o Projeto de Parceria Civil entre Pessoas do Mesmo Sexo.

Pensando a Educação Sexual

As representações contidas nas propagandas brasileiras apresentadas neste artigo não apenas reafirmam e constroem a heterossexualidade. Elas também têm sido um mecanismo cultural de contestação e de resistência aos modelos hegemônicos e, dessa forma, têm contribuído para a visibilidade de outras identidades culturais e outros modos de viver, sobretudo aqueles historicamente não-autorizados, negados, escondidos pelo poder da normatização. Ao visibilizar outras possibilidades para os gêneros e para as sexualidades, esse artefato cultural promove pedagogias no âmbito da sociedade. Essas informações, quando tomadas no contexto da Educação Sexual, podem ser problematizadas e possuem o potencial de questionar e desestabilizar a identidade hegemônica, tida como universal e centrada no indivíduo moderno (que é, sobretudo, homem, heterossexual, branco, masculino).

Como fenômeno cultural, as propagandas explicitam as várias representações que compõem a "realidade" social assim como, constantemente, a estão construindo. Explicitam as várias representações que compõem a "realidade" dos sujeitos assim como os constroem a partir de seus significados. Explicitam os modelos hegemônicos para os gêneros e as sexualidades ao mesmo tempo em que refletem (e constroem) identidades subordinadas e múltiplas.

A perspectiva pós-estruturalista, ao entender os gêneros como categorias referentes entre si, lembra que ambos se constroem na cultura a partir de uma forma relacional, ou seja, um é aquilo que o outro não é. O mesmo raciocínio serve para a sexualidade: a heterossexualidade é aquilo que a homossexualidade não é, e vice-versa. Talvez isso explique a eterna necessidade (e dependência) de a heterossexualidade (e os sujeitos heterossexuais) diferenciar-se da homossexualidade.

Ao rejeitar o determinismo biológico (mas não negar a materialidade dos corpos), procurei enfatizar o caráter social construído dos significados atribuídos a homens e mulheres. Na "diferença" que se estabelece entre ambos, ainda predomina a lógica epistêmica de oposição. Mesmo que este artigo tenha problematizando as representações de mulher e de feminino, o caráter binário e oposto da constituição cultural dos gêneros e das sexualidades me permite considerar aspectos, pelo menos em parte, acerca dos atributos culturais esperados aos homens e às masculinidades – ou seja, atributos que deverão ser (segundo essa lógica) opostos àqueles esperados às mulheres e às feminilidades.

---

31 Revista ISTO É, outubro de 1996.

32 Revista MARIE CLAIRE, 1996.

Proponho uma Educação Sexual que questione esses modelos e, em qualquer nível de ensino, busque discutir a multiplicidade e o respeito às diversas formas de viver os gêneros e as sexualidades, na contemporaneidade. Se queremos nos opor ao machismo, ao racismo, ao sexismo, à homofobia e às formas de exclusão social, essa desconstrução que coloca as "verdades únicas" em dúvida pode ser um caminho.

Referências

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **In: Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade:** uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Forense Universitária, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. **In: Revista Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

______. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade cultural na pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 103-133.

KLEIN, Carin. **"... Um cartão [que] mudou nossa vida"?** Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. UFRGS/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. As mamas como constituintes da maternidade. Uma história do passado? *In:* **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 2, p. 117- 134, jul./dez. 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: Teoria e Política. *In:* LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis Vozes, p. 9-27, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

RICHARD, Nelly. **Intervenções críticas:** arte, cultura, gênero e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SABAT, Ruth. **Entre signos e imagens:** gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. 1999. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEd, 1999.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **In: Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SWAIN, Tânia Navarro. "As teorias da carne": corpos sexuados, identidades nômades. *In:* **Labrys**, **Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez., 2002. Disponível em: < www.unb.br/ih/his/gefem/labrys>. Acesso em: 10/11/2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade & Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SUGESTÕES FILMES, LIVROS E SÍTIOS

RECOMENDAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE FILMES QUE TRATAM DE SEXUALIDADE

É unânime a idéia de que o cinema encanta e comove. O século passado foi o século do cinema, do glamour. E no século XXI, a sétima arte estabelece-se como grande representante da cultura dos mais diversos povos, sobre os mais diversos contextos, ora propondo a denúncia do real, ora nos remetendo a mundos fantásticos. E assim, ele atinge aos mais variados grupos sociais, aos diferentes gostos e tendências artísticas.

Negar a importância do cinema para a sociedade atual é o mesmo que negar a tecnologia à medicina. Dessa forma, o cinema insere-se na escola por representar um movimento da contemporaneidade e um recurso interessante para o encaminhamento dos conteúdos. E provavelmente, para grande parte dos conteúdos, é possível encontrar um filme adequado ou que pelo menos dê um respaldo teórico ao/à educador/a.

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2004, p. 11-12)[1].

Justamente nesse sentido é que apresentamos neste I Caderno Temático de Sexualidade uma listagem de filmes que explicitam situações por meio das quais se pode problematizar questões de gênero, relacionamentos humanos e violência sexual.

Contudo, ao fornecermos esses títulos, algumas considerações se fazem necessárias:

- nem todos os filmes são recomendados às diversas faixas etárias os/as alunos/as;
- é importante ressaltar que nem todos os filmes necessitam ser veiculados na sua íntegra; O/a professor/a pode selecionar cenas ou trechos que interessam ao conteúdo e, a partir da exibição, propor um debate.

Assim, ao planejar sua aula (como em qualquer outra atividade), é imprescindível que o/a professor/a assista previamente ao filme, já que grande parte dos relacionados à sexualidade apresentam cenas implícitas ou não de sexo ou de qualquer outra natureza impróprias para menores de idade.

---

1 NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Outra orientação possível é que, além de serem assistidos antecipadamente pelo/a professor/a responsável, em momentos pedagógicos os filmes sejam disponibilizados à equipe escolar para suscitar discussões no sentido de desconstruir posturas preconceituosas e discriminatórias baseadas em falta de conhecimento ou intencionais.

Nesse contexto, cabe ressaltar que algumas ideologias produzem na "consciência social coletiva falsos valores e falsas verdades", que são adotadas sem questionamentos e reproduzidas, perpetuando, reforçando e ampliando o preconceito e a discriminação, legitimando uma sociedade desigual (CAVALEIRO[2], 2007).

Sobre isso, pensando especificamente na homossexualidade e na homofobia, algumas das sugestões de filmes presentes neste material abordam essas discussões, já que essa se constitui na forma de preconceito que está internalizada e reflete-se na escola. Pensamentos e apologias que se referem à homossexualidade (fundamentados em referenciais heterossexistas e homofóbicos) como *homossexualismo*, ligando essa orientação do desejo sexual à doença; que confundem orientação do desejo sexual com "opção sexual", com "sem-vergonhice", bem como comentários que incitam a violência contra homossexuais, a exemplo de *Essa pessoa merece uma surra*, e outros precisam ser desconstruídos na escola e não podem mais fazer parte da prática social de professores e professoras da Educação Básica.

Da mesma forma, no que se refere às questões de gênero, inseridas na listagem de filmes apresentada neste material, espera-se que nos momentos de debate sejam problematizadas situações a respeito da condição feminina na sociedade atual, condição esta que historicamente foi relegada a um plano inferior ao do homem, por meio de referenciais machistas e sexistas, legitimando a mulher como um sujeito oculto, passivo, submisso e alheio à escrita da história.

Outros assuntos também são propostos nos filmes sugeridos e podem ser discutidos no sentido de produzir um ambiente escolar efetivamente inclusivo, que respeita os diferentes grupos humanos e suas especificidades. Tudo dependerá do encaminhamento adotado pelo pelo/a professor/a e dos objetivos pretendidos.

2 Audição proferida pela professora mestre Eliane Cavaleiro em aula de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Ações Afirmativas na Universidade Tuiuti do Paraná, em 10 e 11/2/2007.

SUGESTÕES DE FILMES

O segredo de Vera Drake

Direção: Mike Leigh

Sinopse: Londres, 1950. Vera Drake (Imela Staunton) mora com seu marido Stan (Philip Davis) e seus filhos já crescidos, Sid (Daniel Mays) e Ethel (Alex Kelly). Eles não são ricos, mas formam uma família feliz e unida. Vera trabalha como faxineira e Stan é mecânico na oficina de seu irmão. Porém, Vera mantém uma atividade paralela que esconde do resto da família: sem aceitar pagamento, ajuda jovens mulheres a abortarem. Quando uma dessas garotas precisa seguir para o hospital, a polícia começa uma investigação que faz o mundo de Vera desabar. Título Original: Vera Drake. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 125 minutos. Ano de Lançamento (Inglaterra): 2004. Site Oficial: www.veradrake.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/vera-drake/vera-drake.asp#Sinopse

O jogo da verdade

Direção: David Anspaugh

Sinopse: Rebecca Trager Lott (Elizabeth Perkins) fica viúva precocemente, em virtude do seu marido ter sido atropelado. Assim Lucy Trager (Gwyneth Paltrow), sua irmã mais nova, Sylvie Morrow (Whoopi Goldberg), sua melhor amiga, e Albert Trager (Kathleen Turner), sua ex-madrasta, lhe dão todo apoio neste momento difícil, que faz as quatro revelarem diversas crises interiores. Além disto Rebecca se sente atraída por um belo e jovem pintor de paredes (Jon Bon Jovi). Título Original: Moonlight and Valentino. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/jogo-da-verdade/jogo-da-verdade.asp#Sinopse

Quando um homem ama uma mulher

Direção: Luis Mandoki

Sinopse: Alice Green (Meg Ryan), a mulher de Michael Green (Andy Garcia), um piloto de avião, torna-se uma alcoólatra que necessita ser internada para tratamento. Como conseqüência, Michael, Jessica Green (Tina Majorino) e Casey Green (Mae Whitman), suas duas pequenas filhas, são atingidos e seu casamento corre o risco de terminar. Título Original: When a Man Loves a Woman. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 126 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1994

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/quando-um-homem-ama-uma-mulher/quando-um-homem-ama-uma-mulher.asp#Sinopse

Beleza roubada

Direção: Bernardo Bertolucci

Sinopse: Após o suicídio de sua mãe, uma jovem de 19 anos (Liv Tyler) viaja para a Itália, com o propósito aparente de reencontrar alguns amigos e ter seu retrato pintado, mas planeja rever especialmente um jovem com quem ela dera seu primeiro beijo, quatro anos antes. Simultaneamente, pretende decifrar um enigma que foi encontrado no diário da sua mãe, mas gradativamente sua presença exuberante transforma a vida dos seus amigos. Título Original: Stealing Beauty. Gênero: Romance. Tempo de Duração: 114 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1996. Site Oficial: www.cecchigori.com/cinema/stealing/home.htm

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/beleza-roubada/beleza-roubada.asp#Sinopse

Colcha de retalhos

Direção: Jocelyn Moorhouse

Sinopse: Enquanto elabora sua tese e se prepara para se casar, Finn Dodd (Wynona Ryder), uma jovem mulher, vai morar na casa da sua avó (Ellen Burstyn). Lá estão várias amigas da família, que preparam uma elaborada colcha de retalhos como presente de casamento. Enquanto o trabalho é feito, ela ouve o relato de paixões e envolvimentos, nem sempre moralmente aprováveis mas repletos de sentimentos, que estas mulheres tiveram. Neste meio tempo, ela se sente atraída por um desconhecido, criando dúvidas no seu coração que precisam ser esclarecidas. Título Original: How to Make an American Quilt. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 116 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/colcha-de-retalhos/colcha-de-retalhos.asp#Sinopse

Mulher até o fim

Direção: Paul Brickman

Sinopse: Após o marido morrer em um acidente de trabalho, Beth Macauley (Jessica Lange) se vê forçada a vender sua casa e ir com seus dois filhos para Baltimore, na tentativa de um trabalho melhor. Ela sofre forte oposição de Chris Macauley (Chris O'Donnell), o filho mais velho, e é Beth quem acaba se opondo a ele quando Chris, com apenas 17 anos, se envolve com Jody (Joan Cusack), uma enfermeira moradora do mesmo prédio, e planeja viver junto com a nova namorada. Título Original: Men Don't Leave. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 115 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1990.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/mulher-ate-o-fim/mulher-ate-o-fim.asp#Sinopse

Nada é para sempre

Direção: Robert Redford

Sinopse: Início do século XX, Missoula, Montana. A família MacLean é comandada pelo reverendo MacLean (Tom Skerrit) e sua amada esposa (Brenda Blethyn). Apesar de ser rígido na educação de seus filhos, Norman (Craig Sheffer) e Paul (Brad Pitt), também os encoraja. Entre o reverendo e os filhos sempre houve o hábito de pescar, na verdade não havia uma clara linha que dividisse religião de pescaria. Norman e Paul não foram para a 1ª Guerra Mundial e, logo após o fim do conflito, Norman deixou Missoula e foi para a faculdade, onde descobriu que gostava de lecionar. Já Paul ficou trabalhando como repórter na sua cidade, pois gostava de se divertir, beber e jogar e nunca sentiu interesse em se envolver com o estudo acadêmico. Ao voltar para Missoula, Norman espera uma resposta para um emprego de professor e neste meio tempo se apaixona por Jessie Burns (Emily Lloyd). As diferenças entre ele e Paul ficam mais evidentes e, apesar de gostar da boêmia, Paul se mostra um bom pescador. Título Original: A River Runs Through It. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 123 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1992.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/mulher-ate-o-fim/mulher-ate-o-fim.asp#Sinopse

Cidade dos homens

Direção: Paulo Morelli

Sinopse: Laranjinha (Darlan Cunha) e Acerola (Douglas Silva) são amigos que cresceram juntos em uma favela do Rio de Janeiro e agora estão com 18 anos. Acerola tem um filho de 2 anos para cuidar, mas sente-se preso pelo casamento e lamenta a paternidade precoce. Já Laranjinha está decidido a encontrar seu próprio pai, que não conhece. Paralelamente o morro em que vivem é sacudido pelo mundo do tráfico, já que Madrugadão (Jonathan Haagensen), primo de Laranjinha, perdeu o posto de dono do local para Nefasto (Eduardo BR). Título Original: Cidade dos Homens. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 110 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2007. Site Oficial: www.cidadedoshomens.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/cidade-dos-homens/cidade-dos-homens.asp#Sinopse

Billy Elliot

Direção: Stephen Daldry

Sinopse: Billy Elliot (Jamie Bell) é um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, com o qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé (Julie Walters), que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade. Título Original: Billy Elliot. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 111 minutos. Ano de Lançamento (Inglaterra): 2000. Site Oficial: www.tigeraspect.co.uk/tigeraspectpictures/dancer.html

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/billy-elliot/billy-elliot.asp#Sinopse

A cura

Direção: Peter Horton

Sinopse: Erik (Brad Renfro) é um garoto solitário que atravessa todas as barreiras que o preconceito ergueu e se torna amigo do seu vizinho, Dexter (Joseph Mazzello), um garoto de 11 anos que tem Aids. Erik se torna muito ligado a Linda (Annabella Sciorra), a mãe de Dexter, e na verdade fica mais próximo dela que da sua própria mãe, Gail (Diana Scarwid), que é negligente com ele e quase nunca lhe dá atenção. Quando os dois garotos lêem que um médico de Nova Orleans descobriu a cura da Aids, os meninos tentam chegar a este médico para conseguir a cura. Título Original: The Cure. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 110 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/cura/cura.asp#Sinopse

Somente elas

Direção: Herbert Ross

Sinopse: Jane Deluca (Whoopi Goldberg), uma cantora de casa noturna, é despedida e, visto isso, responde a um anúncio de Robin Nickerson (Mary-Louise Parker), que por enfrentar um sério problema deseja alguém para atravessar o país com ela. No caminho param em Pittsburgh e Holly Pulchik (Drew Barrymore), uma amiga de Jane, decide ir junto após ter uma séria briga com Alex (James Remar), seu namorado. Apesar de terem comportamentos bem distintos e entrarem em choque, elas se sentem como se formassem uma família, enquanto tentam lidar com seus fantasmas. Título Original: Boys on the Side. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 117 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/somente-elas/somente-elas.asp#Sinopse

Eu os declaro marido e... Larry

Direção: Dennis Dugan

Sinopse: Chuck Levine (Adam Sandler) e Larry Valentine (Kevin James) são o orgulho do Corpo de Bombeiros do Brooklyn, sendo também muito amigos e dispostos a ajudar um ao outro. Chuck é agradecido a Larry por ter salvo sua vida no trabalho e só pensa em curtir a vida. Já Larry é preocupado com o futuro e, devido a problemas burocráticos, não consegue colocar seus dois filhos como beneficiários de seu seguro de vida. Devido a isso, Larry pede a Chuck que seja seu parceiro em alguns formulários, sendo que ninguém mais saberá disto. Entretanto, um burocrata zeloso desconfia do casal, o que faz com que eles tenham que se revelar para a cidade e improvisar como um apaixonado casal, que vive sob o mesmo teto. Título Original: I Now Pronounce You Chuck and Larry. Gênero: Comédia.Tempo de Duração: 110 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2007. Site Oficial: www.chuckandlarry.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/eu-os-declaromarido-e-larry/eu-os-declaro-marido-e-larry.asp#Sinopse

Por uma noite apenas

Direção: Mike Figgis

Sinopse: homem bem casado e bem-sucedido (Wesley Snipes), em visita a amigo que sofre de Aids (Robert Downey Jr.), conhece bela mulher (Nastassja Kinski), também casada, com quem passa uma noite inesquecível. Um ano mais tarde, ele viaja a Nova York com a esposa, para nova visita, e reencontra a mulher, descobrindo que ela é cunhada do amigo enfermo. Título Original: One Night Stand. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 104 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1997. Site Oficial: www.onenightstand.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/por-uma-noite-apenas/por-uma-noite-apenas.asp#Sinopse

Corações apaixonados

Direção: Willard Carroll

Sinopse: Em Los Angeles e Chicago acontecem algumas histórias paralelas, que têm um denominador comum: amor. Há a história de Paul (Sean Connery) e Hannah (Gena Rowlands), um casal que está junto há quarenta anos, mas alguns fantasmas do passado precisam ser afugentados. Tem o encontro de Mildred (Ellen Burstyn) com Mark (Jay Mohr), seu filho que está morrendo de Aids, e, nesse momento angustiante, ela se sente mãe como há muito tempo não acontecia. Tem Gracie (Madeleine Stowe), uma mulher que sempre trai o marido com Roger (Anthony Edwards), que também é casado, mas no fundo tal situação não lhe agrada. Há Meredith (Gillian Anderson), uma diretora de teatro que em virtude de um pequeno acidente conhece Trent (Jon Stewart), que pode se tornar seu novo amor e é correspondida, mas em decorrência de uma experiência traumatizante teme se envolver novamente e ao mesmo tempo anseia por isso. Existe ainda Joan (Angelina Jolie), uma extrovertida jovem que conhece em uma discoteca Keenan (Ryan Phillippe), por quem se apaixona perdidamente, mas enquanto se mostra decidida em fazer qualquer coisa para conquistá-lo ele teme se apaixonar, pois sua última namorada teve um fim trágico. Curiosamente, estas histórias têm um denominador comum mas, como um quebra-cabeça, só pode ser visto quando todas as peças estão juntas. Título Original: Playing by Heart. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 120 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1998. Site Oficial: http://bacfilmes.com/playing

Fonte: Adaptado de: http://www.adorocinema.com/filmes/coracoes-apaixonados/coracoes-apaixonados.asp#Sinopse

Jeffrey – De caso com a vida

Direção: Christopher Ashley

Sinopse: Jeffrey (Steven Weber), um garçom assumidamente gay, sonha em ser ator e, em meio às tensões de ser contaminado pela Aids, decide não ter mais relações sexuais. Mas em uma academia de ginástica encontra Steve (Michael T. Weiss), o homem da sua vida. Jeffrey inicialmente o evita, apesar de seus amigos falarem que ele precisa de namorado, mas quando Jeffrey concorda em sair com Steve este confessa que é soropositivo. Isso faz ele criar uma série de dúvidas, pois não sabe se compensa se envolver com uma pessoa que está com uma estimativa de vida curta, apesar de no momento gozar de boa saúde. Além disso, a morte de amigos ou mesmo aqueles que têm a doença em estado avançado o deixam muito inseguro sobre que rumo dar à sua vida. Título Original: Jeffrey. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 90 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/jeffrey/jeffrey.asp#Sinopse

Minha vida em cor de rosa

Direção: Alain Berliner

Sinopse: Funcionário de classe média tem problemas: seu filho, Ludovic, aparece na primeira festa para os vizinhos vestido de mulher. O que parecia uma brincadeira torna-se um problema na família, no trabalho e com os vizinhos. Mas Ludovic, com ingenuidade de criança, confessa que quer ser menina. Ano de Lançamento (Bélgica/França): 1997. **Título Original:** Ma Vie en Rose.

Fonte: http://www.escutaanalitica.com.br/cursos/cinedebate.htm

Garota, interrompida

Direção: James Mangold

Sinopse: Em 1967, após uma sessão com um psicanalista que nunca havia visto antes, Susanna Kaysen (Winona Ryder) foi diagnosticada como vítima de "Ordem Incerta de Personalidade" – uma aflição com sintomas tão ambíguos em que qualquer garota adolescente pode ser enquadrada. Enviada para um hospital psiquiátrico, onde viveu nos 2 anos seguintes, ela conhece um novo mundo, de jovens garotas sedutoras e transtornadas. Entre elas está Lisa (Angelina Jolie), uma charmosa sociopata que organiza uma fuga com Susanna, Daisy e Polly, com o intuito de retomarem suas vidas. Título Original: Girl, Interrupted. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 127 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1999. Site Oficial: www.unitic.com/girlinterrupted.html

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/garota-interrompida/garota-interrompida.asp#Sinopse

Uma cama para três

Direção: Josiane Balasko

Sinopse: Laurent (Alain Chabat) e Loli (Victoria Abril) formam um casal feliz, que leva uma vida confortável em uma cidade ao sul da França. Entretanto, a vida deles é alterada quando em frente à sua casa quebra o trailer de Marijo (Josiane Balasko), uma mulher lésbica que vive viajando. Aos poucos Loli e Marijo se aproximam, iniciando um relacionamento sem que Laurent saiba. Título Original: Gazon Maudit. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 104 minutos. Ano de Lançamento (França): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/cama-para-3/cama-para-3.asp#Sinopse

Procura-se Amy

Direção: Kevin Smith

Sinopse: Holden e seu amigo Banky ganham a vida fazendo uma tirinha de sucesso em Nova Jersey. Um cotidiano tranqüilo, até que Holden cai de quatro ao conhecer a roteirista Alyssa. Não mede esforços para conquistá-la, mas surpreende-se ao descobrir que ela tem a mesma preferência sexual que ele. Título Original: Chasing Amy. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 113 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1997.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/procura-se-amy/procura-se-amy.asp#Sinopse

A cor púrpura

Direção: Steven Spielberg

Sinopse: Geórgia, 1909. Em uma pequena cidade Celie (Whoopi Goldberg), uma jovem com apenas 14 anos que foi violentada pelo pai, se torna mãe de duas crianças. Além de perder a capacidade de procriar, Celie imediatamente é separada dos filhos e da única pessoa no mundo que a ama, sua irmã, e é doada a "Mister" (Danny Glover), que a trata simultaneamente como escrava e companheira. Grande parte da brutalidade de Mister provêm por alimentar uma forte paixão por Shug Avery (Margaret Avery), uma sensual cantora de blues. Celie fica muito solitária e compartilha sua tristeza em cartas (a única forma de manter a sanidade em um mundo onde poucos a ouvem), primeiramente com Deus e depois com a irmã Nettie (Akosua Busia), missionária na África. Mas quando Shug, aliada à forte Sofia (Oprah Winfrey), esposa de Harpo (Willard E. Pugh), filho de Mister, entram na sua vida, Celie revela seu espírito brilhante, ganhando consciência do seu valor e das possibilidades que o mundo lhe oferece. Título Original: The Color Purple. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 156 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1985.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/cor-purpura/cor-purpura.asp#Sinopse

A razão do meu afeto

Direção: Nicholas Hytner

Sinopse: Uma assistente social (Jennifer Aniston) conhece em jantar um gay (Paul Rudd), que acabou de ser dispensado pelo namorado. Assim ele vai morar na casa dela, dividindo as despesas. É uma situação estranha, pois ela tem um namorado que, apesar de tudo, aceita a situação. Gradativamente ela fica cada vez mais com seu novo amigo. Quando descobre que está grávida do namorado, quer neste momento a presença do amigo, por quem está ficando apaixonada. Título Original: The Object of My Affection. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 111 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1998.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/razao-do-meu-afeto/razao-do-meu-afeto.asp#Sinopse

Beleza americana

Direção: Luis Mandoki

Sinopse: Lester Burham (Kevin Spacey) não agüenta mais o emprego e se sente impotente perante sua vida. Casado com Carolyn (Annette Bening) e pai da "aborrecente" Jane (Tora Birch), o melhor momento de seu dia é quando se masturba no chuveiro. Até que conhece Angela Hayes (Mena Suvari), amiga de Jane. Encantado com sua beleza e disposto a dar a volta por cima, Lester pede demissão e começa a reconstruir sua vida, com a ajuda de seu vizinho Ricky (Wes Bentley). Título Original: American Beauty. Gênero: Comédia / Drama. Tempo de Duração: 121 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1999.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/beleza-americana/beleza-americana.asp#Sinopse

O segredo de Brokeback Mountain

Direção: Ang Lee

Sinopse: Jack Twist (Jake Gyllenhaal) e Ennie Del Mar (Heath Ledger) são dois jovens que se conhecem no verão de 1963, após serem contratados para cuidar das ovelhas de Joe Aguirre (Randy Quaid) em Brokeback Mountain. Jack deseja ser cowboy e está trabalhando no local pelo 2º ano seguido, enquanto que Ennie pretende se casar com Alma (Michelle Williams) tão logo o verão acabe. Vivendo isolados por semanas, eles se tornam cada vez mais amigos e iniciam um relacionamento amoroso. Ao término do verão cada um segue sua vida, mas o período vivido naquele verão irá marcar suas vidas para sempre. Título Original: Brokeback Mountain. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 134 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2005. Site Oficial: www.brokebackmountain.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/brokeback-mountain/brokeback-mountain.asp#Sinopse

Carandiru

Direção: Hector Babenco

Sinopse: Um médico (Luiz Carlos Vasconcelos) se oferece para realizar um trabalho de prevenção à AIDS no maior presídio da América Latina, o Carandiru. Lá ele convive com a realidade atrás das grades, que inclui violência, superlotação das celas e instalações precárias. Porém, apesar de todos os problemas, o médico logo percebe que os prisioneiros não são figuras demoníacas, existindo dentro da prisão solidariedade, organização e uma grande vontade de viver. Título Original: Carandiru. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 148 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2003. Site Oficial: www.carandiru.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/carandiru/carandiru.asp#Sinopse

Transamérica

Direção: Duncan Tucker

Sinopse: Bree Osbourne (Felicity Huffman) é uma orgulhosa transexual de Los Angeles, que economiza o quanto pode para fazer a última operação que a transformará definitivamente numa mulher. Um dia ela recebe um telefonema de Toby (Kevin Zegers), um jovem preso em Nova York que está à procura do pai. Bree se dá conta de que ele deve ter sido fruto de um relacionamento seu, quando ainda era homem. Ela, então, vai até Nova York e o tira da prisão. Toby, a princípio, imagina que ela seja uma missionária cristã tentando convertê-lo. Bree não desfaz o mal-entendido, mas o convence a acompanhá-la de volta para Los Angeles. Título Original: Transamerica. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 103 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2005. Site Oficial: www.transamerica-movie.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/transamerica/transamerica.asp#Sinopse

Farinelli

Direção: Gérard Corbiau

Sinopse: Após se tornar o mais famoso cantor do século XVIII, Farinelli (Stefano Dionisi) decide permanecer na corte do Rei Felipe V da Espanha (Jacques Boudet) e cantar exclusivamente para ele. Mas sua carreira começou junto com seu irmão (Enrico Lo Verso), um compositor que compunha exclusivamente para ele obras de qualidade questionável. Porém, Farinelli tinha sido castrado aos dez anos e sua pura e perfeita voz tinha se tornado a única razão para ele viver, sendo que mesmo um floreio sem grande valor musical se tornava um espetáculo capaz de lotar os teatros. Os irmãos não se falam há três anos, desde quando Farinelli rompeu com seu irmão se dedicando exclusivamente à sua amante, mas o retorno repentino do seu irmão vai evocar o passado e poderá afetar o futuro deles. Título Original: Farinelli, Il Castrato. País de Origem: Bélgica/França/Itália. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 110 minutos. Ano de Lançamento: 1994. Site Oficial: http://www.spe.sony.com/classics/fa rinelli/farinelli.html.

Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_13346_Farinelli-(Farinelli.Il.Castrato).html

O padre

Direção: Antonia Bird

Sinopse: Celibato, incesto, abuso sexual e o segredo do confessionário como nunca se viu no cinema. A história centra foco na relação ideológica de dois clérigos de uma paróquia de Liverpool. O mais jovem deles satisfaz seus desejos num bar gay local.

Fonte: Revista GMagazine

Se eu fosse você

Direção: Daniel Filho

Sinopse: Cláudio (Tony Ramos) é um publicitário bem sucedido, dono de sua própria agência, que é casado com Helena (Glória Pires), uma professora de música que cuida de um coral infantil. Acostumados com a rotina do dia-a-dia e do casamento de tantos anos, eles volta e meia têm uma discussão. Um dia eles têm uma briga maior do que o normal, que faz com que algo inexplicável aconteça: eles trocam de corpos. Apavorados, Cláudio e Helena tentam aparentar normalidade até que consigam reverter a situação. Porém para tanto eles terão que assumir por completo a vida do outro. Título Original: Se Eu Fosse Você. Gênero: Comédia Romântica. Ano de Lançamento (Brasil): 2006. Site Oficial: www.seeufossevoce.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/se-eu-fosse-voce/se-eu-fosse-voce.asp#Sinopse

Rent – Os boêmios

Direção: Chris Columbus

Sinopse: Inspirado na ópera “La Bohème”, de Puccini, “Rent - Os Boêmios” é um musical de rock ambientado em Nova York. A exemplo do original, em que os artistas parisienses do século 19 lutam contra a tuberculose, os personagens da versão atualizada enfrentam o pesadelo da Aids. O elenco é formado basicamente por homossexuais, drag queens, dependentes químicos e sem-tetos. Gênero: Drama/Musical. Tempo de Duração: 135 min. Ano de Lançamento: 2005.

Fonte: http://www.cinepop.com.br/filmes/boemios.htm

O nome da rosa

Direção: Jean-Jacques Annaud

Sinopse: Em 1327 William de Baskerville (Sean Connery), um monge franciscano, e Adso von Melk (Christian Slater), um noviço que o acompanha, chegam a um remoto mosteiro no norte da Itália. William de Baskerville pretende participar de um conclave para decidir se a Igreja deve doar parte de suas riquezas, mas a atenção é desviada por vários assassinatos que acontecem no mosteiro. William de Baskerville começa a investigar o caso, que se mostra bastante intrincando, além dos mais religiosos acreditarem que é obra do Demônio. William de Baskerville não partilha desta opinião, mas antes que ele conclua as investigações, Bernardo Gui (F. Murray Abraham), o Grão-Inquisidor, chega no local e está pronto para torturar qualquer suspeito de heresia que tenha cometido assassinatos em nome do Diabo. Considerando que ele não gosta de Baskerville, ele é inclinado a colocá-lo no topo da lista dos que são diabolicamente influenciados. Esta batalha, junto com uma guerra ideológica entre franciscanos e dominicanos, é travada enquanto o motivo dos assassinatos é lentamente solucionado. Além disso, o filme retrata a forma como a mulher é vista pelo referencial da igreja num dado momento histórico. Título Original: Der Name Der Rose. Gênero: Suspense. Tempo de Duração: 130 minutos. Ano de Lançamento (Alemanha): 1986.

Fonte: Adaptado de http://www.adorocinema.com/filmes/nome-da-rosa/nome-da-rosa.asp#Sinopse

Dr. T e as mulheres

Direção: Robert Altman

Sinopse: Um renomado ginecologista (Richard Gere), que atende à grande maioria das mulheres da mais alta classe social de Dallas, vive cercado por diversas mulheres durante as 24 horas do dia. Entretanto, sua vida vira de cabeça para baixo quando sua esposa (Farrah Fawcett) resolve ter uma crise de infantilidade e sua filha mais nova (Tara Reid) passa a ter ciúmes da própria irmã (Kate Hudson), em função do casamento dela. Título Original: Dr. T and the Women. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 122 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2000. Site Oficial: www.drtandthewomen.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/dr-t-and-the-women/dr-t-and-the-women.asp#Sinopse

Será que ele é?

Direção: Frank Oz

Sinopse: Cameron Drake (Matt Dillon), vencedor do Oscar de melhor ator, ao fazer seu agradecimento de praxe ressalta a importância de Howard Brackett (Kevin Kline), seu professor de literatura inglesa, que é gay. Nem o mestre sabia disto e muito menos poderia imaginar como sua vida seria totalmente modificada a partir deste momento, quando sua sexualidade passa a ser questionada, principalmente por Emily Montgomery (Joan Cusack), sua noiva e até mesmo por Berniece (Debbie Renolds) e Frank (Wilford Brimley), seus pais. Título Original: In & Out. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 91 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1997.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/sera-que-ele-e/sera-que-ele-e.asp#Sinopse

Kids

Direção: Larry Clark

Sinopse: Nova York serve de cenário para mostrar o conturbado mundo dos adolescentes, que indiscriminadamente consomem drogas e quase nunca praticam sexo seguro. Um garoto, que deseja só transar com virgens, e uma jovem, que só teve um parceiro mas é HIV soropositivo, servem de base para tramas paralelas, que mostram como um adolescente pode prejudicar seriamente sua vida se não estiver bem orientado. Título Original: Kids. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 96 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/kids/kids.asp#Sinopse

Coisas de mulher

Direção: Lee Rose

Sinopse: Beth Noonan (Stockard Channing) é uma psiquiatra de Nova York que serve como fio condutor de 4 histórias envolvendo 4 clientes. Na primeira, "Não Significa Nada Se Não Tem Aquele Balanço", Lauren (Elle Macpherson), uma advogada, enfrenta uma crise de identidade depois de sentir-se atraída por outra mulher, Casey Montgomery (Kate Capshaw), que há algum tempo é bissexual e sabe conviver melhor com esta situação. Na segunda história, "As Três Irmãs", após o falecimento de Josephine McCormack (Elizabeth Franz), uma milionária, Kim (Rebecca De Mornay), Kathy (Allison Janney) e Helen (Glenne Headly), suas três filhas, são obrigadas a passarem juntas uma semana para terem direito à herança. Na verdade, a parte de Kim já está assegurada, mas Kathy e Helen depois que ficaram adultas nunca se relacionaram bem e apenas se se comportarem como irmãs poderão usufruir da herança. Helen, que é cliente de Beth, pede sua ajuda neste momento delicado da sua vida. Na terceira, "Alianças Profanas", Nia Morgan (Lynn Whitfield) desconfia que Paul Morgan (Scott Bakula), seu marido, a está traindo e contrata Rachel Logan (Linda Hamilton) como "isca", mas nada acontece. No entanto Rachel descobre que Paul está tendo um affair com Betty McCarthy (Mia Farrow), uma garçonete que tem uns cinqüenta anos. Na última história, "Eu Estou Bem, Mas Não Sei de Você", Beth decide parar de atender Suzanne Nabor (Camryn Manheim). Inconformada, a neurótica Suzanne invade armada o consultório da psiquiatra e mantém Beth, sua secretária e uma cliente como reféns. Título Original: A Guy Thing. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 237 minutos. Ano de Lançamento (EUA/Canadá): 2001.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/coisas-de-mulher/coisas-de-mulher.asp#Sinopse

Coisa de mulher

Direção: Eliana Fonseca

Sinopse: Coisa de Mulher é uma comédia sobre o universo feminino. O filme conta a história de 5 mulheres: Catarina – a cansada do casamento; Mônica – a pudica que sonha em casar virgem; Mayara – a que quer ser mãe a qualquer custo; Dora - a recém-separada, aberta a novas experiências e Graça – a que quer vencer profissionalmente. Todas elas, moradoras de um mesmo edifício de classe média, vão se ver às voltas com um novo, charmoso e enigmático morador: Murilo, escritor que está atravessando uma fase difícil na vida. Sem dinheiro, ele se submete a escrever para uma revista feminina sob o pseudônimo de Cassandra. Sua coluna é um verdadeiro fiasco até que ele se muda para o edifício Atenas, onde conhece nossas heroínas. Pouco a pouco, ele vai se aproximando de cada uma delas e percebe que elas são uma fonte inesgotável de inspiração para seu trabalho. Ele acaba se tornando um verdadeiro espião de seus pensamentos e emoções. Ouve seus segredos com toda a calma, dá conselhos... Ou seja, ele dá o que elas querem: atenção. E elas vão descobrir juntas que Cassandra é, na verdade, Murilo. Vão ficar chocadas em saber que o tempo todo Murilo/Cassandra escrevia sobre elas e vão ficar lisonjeadas em saber que seus anseios, medos e desejos são absolutamente iguais aos de todas as mulheres. Vão perceber que Murilo, apesar de ter se aproveitado delas, acabou influenciando e transformando

as suas vidas para melhor. Muitas surpresas e muitas risadas. Isso é Coisa de mulher! Coisa de Mulher. Título Original: Coisa de Mulher. País de Origem: Brasil. Gênero: Comédia. Ano de Lançamento: 2005.

Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_15010_Coisa.de.Mulher-(Coisa.de.Mulher).html

Contos proibidos do Marquês de Sade

Direção: Philip Kaufman

Sinopse: Vivendo em um asilo ao término de sua vida, o Marquês de Sade (Geoffrey Rush) torna-se amigo do diretor do asilo em que reside, Abbe Coulmier (Joaquin Phoenix). Com ele o Marquês troca confidências a respeito da afeição de ambos para com a lavadeira do asilo, Madeleine (Kate Winslet). A amizade de ambos cresce cada vez mais, até que Napoleão Bonaparte envia ao asilo um conceituado médico (Michael Caine), no intuito de curar o Marquês de sua suposta loucura. Entretanto, a vinda do médico apenas faz com que o caráter rebelde do Marquês fique cada vez mais forte. Título Original: Quills. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 124 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2000. Site Oficial: www.foxsearchlight.com/quills/options.htm

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/contos-proibidos/contos-proibidos.asp#Sinopse

Como água para chocolate

Direção: Alfonso Arau

Sinopse: Tita (Lumi Cavazos) nasceu na cozinha do rancho de sua família, quando sua mãe (Regina Torné) estava cortando cebolas. Logo em seguida seu pai morre de um ataque cardíaco fulminante, por ter sua paternidade questionada. Com isso Tita é vítima de uma tradição local, que diz que a filha mais nova não pode se casar para que cuide da mãe até sua morte. Ao crescer Tita se apaixona por Pedro Muzquiz (Marco Leonardi), que deseja se casar com ela. Sua mãe veta o matrimônio, devido à tradição, e sugere que ele se case com Rosaura (Yareli Arizmendi), a irmã dois anos mais velha de Tita. Pedro aceita, pois apenas assim poderá estar perto de Tita. Título Original: Como Agua para Chocolate. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (México): 1992.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/como-agua-para-chocolate/como-agua-para-chocolate.asp#Sinopse

Filadélfia

Direção: Jonathan Demme

Sinopse: Promissor advogado (Tom Hanks) que trabalha para tradicional escritório da Filadélfia é despedido quando descobrem ser ele portador do vírus da Aids. Ele contrata os serviços de um advogado negro, que é forçado a encarar seus próprios medos e preconceitos. Título Original: Philadelphia. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 125 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1993.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filadelfia/filadelfia.asp#Sinopse

Frida

Direção: Julie Taymor

Sinopse: Frida Kahlo (Salma Hayek) foi um dos principais nomes da história artística do México. Conceituada e aclamada como pintora, ele teve também um casamento aberto com Diego Rivera (Alfred Molina), seu companheiro também nas artes, e ainda um controverso caso com o político Leon Trostky (Geoffrey Rush) e com várias outras mulheres. Título Original: Frida. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 123 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2002. Site Oficial: www.miramax.com/frida

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/frida/frida.asp#Sinopse

Gata em teto de zinco quente

Direção: Richard Brooks

Sinopse: Harvey Pollitt (Burt Ives) é um patriarca e rico proprietário de terras, além de possuir uma fortuna de US$ 10 milhões. Harvey celebra seu aniversário e é visitado pelos dois filhos, mas ele ignora que tem um câncer inoperável, pois seu médico lhe disse que tinha se recuperado. Gooper (Jack Carson), um dos filhos, e sua esposa (Madeleine Sherwood) tiveram algumas crianças e cobiçam herdar os milhões do "Velho". Por outro lado, Brick (Paul Newman), seu filho favorito, é um alcoólatra e ex-astro de futebol americano que vive um casamento infeliz. Essa situação deixa Maggie (Elizabeth Taylor), sua esposa, muito frustrada, pois ama o marido apesar de ser desprezada por ele. Título Original: Cat on a Hot Tin Roof. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 107 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1958.

Fonte: Adaptado de http://www.adorocinema.com/filmes/gata-em-teto-de-zinco-quente/gata-em-teto-de-zinco-quente.asp#Sinopse

Madame Satã

Direção: Karim Aïnouz

Sinopse: Rio de Janeiro, 1932. No bairro da Lapa vive encarcerado na prisão João Francisco (Lázaro Ramos), artista transformista que sonha em se tornar um grande astro dos palcos. Após deixar o cárcere, João passa a viver com Laurita (Marcélia Cartaxo), prostituta e sua "esposa"; Firmina, a filha de Laurita; Tabu (Flávio Bauraqui), seu cúmplice; Renatinho (Felippe Marques), seu amante e também traidor; e ainda Amador (Emiliano Queiroz), dono do bar Danúbio Azul. É neste ambiente que João Francisco irá se transformar no mito Madame Satã, nome retirado do filme Madame Satã (1932), dirigido por Cecil B. de Mille, que João Francisco viu e adorou. Título Original: Madame Satã. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2002. Site Oficial: www.madame.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/madame-sata/madame-sata.asp#Sinopse

Má educação

Direção: Pedro Almodóvar

Sinopse: Madri, 1980. Enrique Goded (Fele Martínez) é um cineasta que passa por um bloqueio criativo e está tendo problemas em elaborar um novo projeto. É quando se aproxima dele um ator que procura trabalho, se identificando como Ignacio Rodriguez (Gael García Bernal), que foi o amigo mais íntimo de Enrique e também o primeiro amor da sua vida, quando ainda eram garotos e estudavam no mesmo colégio. Goded recebe do antigo amigo um roteiro entitulado "A Visita", que parcialmente foi elaborado com experiências de vida que ambos tiveram. Goded lê o roteiro com profundo interesse. Este relata as fortes tendências de pedofilia que tinha um professor de literatura deles, o padre Manolo (Daniel Giménez Cacho), que vendo Ignacio e Enrique em atitude suspeita diz que vai expulsar Enrique. Ignacio, sabendo que Manolo era apaixonado por ele, diz que fará qualquer coisa se ele não expulsar Enrique. Então Manolo promete e molesta Ignacio, mas não cumpre a promessa e expulsa Enrique. Goded decide usar a história como base do seu próximo filme e, por causa de um isqueiro, vai até a casa de Ignacio e constata uma verdade surpreendente. Título Original: La Mala Educación. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (Espanha): 2004. Site Oficial: www.lamalaeducacion.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/ma-educacao/ma-educacao.asp#Sinopse

Meninos não choram

Direção: Kimberly Peirce

Sinopse: Saiba como Teena Brandon se tornou Brandon Teena e passou a reivindicar uma nova identidade, masculina, numa cidade rural de Falls City, Nebraska. Brandon inicialmente consegue criar uma imagem masculinizada de si mesma, se apaixonando pela garota com quem sai, Lana, e se tornando amigo de John e Tom. Entretanto, quando a identidade sexual de Brandon vem à público, a revelação ativa uma espiral crescente de violência na cidade. Título Original: Boys Don't Cry. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 114 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1999.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/meninos-nao-choram/meninos-nao-choram.asp#Sinopse

O casamento do meu melhor amigo

Direção: P.J. Hogan

Sinopse: Julianne (Julia Roberts) e Michael (Dermot Mulroney) combinaram que, se ambos continuassem solteiros quando completassem 30 anos, se casariam. Quando recebe um telefonema do amigo, às vésperas da fatídica data, anunciando que está prestes a se casar, mas com outra (Cameron Diaz), Julianne se descobre apaixonada por ele e aceita o convite para ser madrinha, mas com segundas intenções. Título Original: My Best Friend's Wedding. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1997.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/casamento-do-meu-melhor-amigo/casamento-do-meu-melhor-amigo.asp#Sinopse

Tomates verdes fritos

Direção: Jon Avnet

Sinopse: Evelyn Couch (Kathy Bates) é uma dona de casa emocionalmente reprimida, que habitualmente afoga suas mágoas comendo doces. Ed (Gailard Sartain), o marido dela, quase não nota a existência de Evelyn. Toda semana eles vão visitar uma tia em um hospital, mas a parente nunca permite que Evelyn entre no quarto. Uma semana, enquanto ela espera que Ed termine sua visita, Evelyn conhece Ninny Threadgoode (Jessica Tandy), uma debilitada mas gentil senhora de 83 anos, que ama contar histórias. Através das semanas ela faz relatos que estão centrados em uma parente, Idgie (Mary Stuart Masterson), que desde criança, em 1920, sempre foi muito amiga do irmão, Buddy (Chris O'Donnell). Assim, quando ele morreu atropelado por um trem (o pé ficou preso no trilho), Idgie não conseguia conversar com ninguém, exceto com a garota de Buddy, Ruth Jamison (Mary-Louise Parker). Apesar disto Idgie era bem doce, embora nunca levava desaforo para casa. Independente, ela faz seu próprio caminho ao administrar uma lanchonete em Whistle Stop, no Alabama. Elas tinham uma amizade bem sólida, mas Ruth faz a maior besteira da sua vida ao se casar com Frank Bennett (Nick Searcy), um homem estúpido que a espanca, além de ser secretamente membro da Ku Klux Klan. Inicialmente Ruth

tentou segurar a situação, mas quando não era mais possível Idgie foi buscá-la, acompanhada por dois empregados. Idgie logo dá a Ruth um emprego em sua lanchonete. Por causa do seu jeito de se sustentar sozinha, enfrentar Frank e servir comida para negros no fundo da lanchonete, Idgie provocou a ira dos cidadãos menos tolerantes de Whistle Stop. Quando Frank desapareceu misteriosamente muitos moradores suspeitaram que Idgie, Ruth e seus amigos poderiam ser os responsáveis.

Fonte: Adaptado de: http://www.adorocinema.com/filmes/tomates-verdes-fritos/tomates-verdes-fritos.asp#Sinopse

Três formas de amar

Direção: Andrew Fleming

Sinopse: Em razão de um erro burocrático dois rapazes e uma garota vão morar no mesmo módulo em um alojamento universitário. Entre eles nasce um relacionamento não convencional, na qual a atração e a amizade caminham ao mesmo tempo mas em caminhos diferentes. Título Original: Threesome. Gênero: Romance. Tempo de Duração: 93 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1994.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/3-formas-de-amar/3-formas-de-amar.asp

Ninguém é perfeito

Direção: Joel Schumacher

Sinopse: Walter Joontz (Robert De Niro) é um guarda de segurança aposentado, ultraconservador com orgulho, que vive em Nova York. Certo dia, ao tentar ajudar um vizinho em dificuldades, Walter recebe um golpe que o deixa com paralisia parcial do corpo. Recusando-se a deixar o apartamento em que vive, Walter concorda com um programa de reabilitação que inclui aulas de canto com um artista que mora no apartamento de cima: uma drag queen chamada Rusty (Philip Seymour Hoffman). Título Original: Flawless. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 110 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1999. Site Oficial: www.mgm.com/flawless/index2.html

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/ninguem-e-perfeito/ninguem-e-perfeito.asp#Sinopse

O baixio das bestas

Direção: Cláudio Assis

Sinopse: Auxiliadora (Mariah Teixeira) é uma jovem de 16 anos explorada por seu avô, seu Heitor (Fernando Teixeira). Ele vê falta de autoridade em tudo à sua volta, mas não pensa duas vezes antes de explorar a neta. Cícero (Caio Blat) pertence a uma conhecida família local e está apaixonado por Auxiliadora. Mas para tê-la ele precisará enfrentar o avô dela. Título Original: Baixio das Bestas. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 80 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2007.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/baixio-das-bestas/baixio-das-bestas.asp#Sinopse

Anjos do sol

Direção: Rudi Lagemann

Sinopse: Maria (Fernanda Carvalho) é uma jovem de 12 anos, que mora no interior do nordeste brasileiro. No verão de 2002 ela é vendida por sua família a um recrutador de prostitutas. Após ser comprada em um leilão de meninas virgens, Maria é enviada a um prostíbulo localizado perto de um garimpo, na floresta amazônica. Após meses sofrendo abusos, ela consegue fugir e passa a cruzar o Brasil através de viagens de caminhão. Mas ao chegar no Rio de Janeiro a prostituição volta a cruzar seu caminho. Título Original: Anjos do Sol. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 92 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2006.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/anjos-do-sol/anjos-do-sol.asp#Sinopse

Que fiz eu para merecer isto?

Direção: Pedro Almodóvar

Sinopse: Gloria (Carmen Maura) é uma dona de casa infeliz, que é casada com Antônio (Ángel de Andrés López), um motorista de táxi grosseiro e infiel. Gloria é obrigada a trabalhar incessantemente para sustentar a família, que é ainda composta por um filho traficante, uma sogra exploradora e outro adolescente, que ela decide vender ao seu dentista. Para completar Gloria, que é viciada em remédios para dormir, entra numa fase de abstinência e passa a perder o controle. Título Original: Qué He Hecho Yo Para Merecer Esto? Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 97 minutos. Ano de Lançamento (Espanha): 1984.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/que-fiz-eu-para-merecer-isto/que-fiz-eu-para-merecer-isto.asp#Sinopse

Quanto vale ou é por quilo?

Direção: Sérgio Bianchi

Sinopse: Uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, que forma uma solidariedade de fachada. No século XVII um capitão-do-mato captura um escrava fugitiva, que está grávida. Após entregá-la ao seu dono e receber sua recompensa, a escrava aborta o filho que espera. Nos dias atuais uma ONG implanta o projeto Informática na Periferia em uma comunidade carente. Arminda, que trabalha no projeto, descobre que os computadores comprados foram superfaturados e, por causa disto, precisa agora ser eliminada. Candinho, um jovem desempregado cuja esposa está grávida, torna-se matador de aluguel para conseguir dinheiro para sobreviver. Título Original: Quanto Vale ou é por Quilo? Gênero: Drama. Tempo de Duração: 104 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2005. Site Oficial: www.quantovaleoueporquilo.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/quanto-vale-ou-e-por-quilo/quanto-vale-ou-e-por-quilo.asp#Sinopse

Thelma & Louise

Direção: Ridley Scott

Sinopse: Cansadas da vida monótona que levam, duas amigas, uma garçonete quarentona (Susan Sarandon) e uma jovem dona-de-casa (Geena Davis) resolvem deixar tudo para trás num fim de semana. Mas no caminho se envolvem em encrencas e acabam sendo perseguidas pela polícia. Título Original: Thelma & Louise. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 130 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1991.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/thelma-e-louise/thelma-e-louise.asp#Sinopse

Desejo proibido

Direção: Jane Anderson, Martha Coolidge e Anne Heche

Sinopse: Três histórias sobre lesbiandade, que acontecem na mesma casa. No segmento de 1961, Abby (Marian Seldes) morre de derrame e Edith (Vanessa Redgrave), que foi sua companheira por 50 anos, tem de silenciosamente enfrentar a perda e também o fato de não ser considerada da família, tanto pelo hospital quanto pelos herdeiros de Abby. No segmento de 1972, Linda (Michelle Williams), uma feminista, é expulsa juntamente com outras três amigas de um grupo de mulheres da faculdade, pelo fato das quatro serem lésbicas. Tentando esquecer o problema, as amigas vão para o único bar de lésbicas na cidade, onde Linda conhece Amy (Chloë Sevigny) e, apesar da desaprovação das suas amigas, acaba se apaixonando por ela. No segmento de 2000, Fran (Sharon Stone) e Kal (Ellen DeGeneres) são duas lésbicas que querem ter um bebê, mas querem que o filho seja só delas. Assim, vão ao banco de esperma na esperança de encontrar um doador e enfrentam uma maratona para ver seu sonho realizado.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/desejo-proibido/desejo-proibido.asp#Sinopse

Volver

Direção: Pedro Almodóvar

Sinopse: Raimunda (Penélope Cruz) é uma jovem mãe, trabalhadora e atraente, que tem um marido desempregado e uma filha adolescente. Como a família enfrenta problemas financeiros, Raimunda acumula vários empregos. Sole (Lola Dueñas), sua irmã mais velha, possui um salão de beleza ilegal e vive sozinha desde que o marido a abandonou para fugir com uma de suas clientes. Um dia Sole liga para Raimunda para lhe contar que Paula (Yohana Cobo), tia delas, havia falecido. Raimunda adorava a tia, mas não pode comparecer ao enterro pois pouco antes do telefonema da irmã encontrou o marido morto na cozinha, com uma faca enterrada no peito. A filha de Raimunda confessa que matou o pai, que estava bêbado e queria abusar dela sexualmente. A partir de então Raimunda busca meios de salvar a filha, enquanto que Sole viaja sozinha até uma aldeia para o funeral da tia. Título Original: Volver. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 121 minutos. Ano de Lançamento (Espanha): 2006.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/volver/volver.asp#Sinopse

Maria Antonieta

Direção: Sofia Coppola

Sinopse: A princesa austríaca Maria Antonieta (Kirsten Dunst) é enviada ainda adolescente à França para se casar com o príncipe Luis XVI (Jason Schwartzman), como parte de um acordo entre os países. Na corte de Versalles ela é envolvida em rígidas regras de etiqueta, ferrenhas disputas familiares e fofocas insuportáveis, mundo em que nunca se sentiu confortável. Praticamente exilada, decide criar um universo à parte dentro daquela corte, no qual pode se divertir e aproveitar sua juventude. Só que, fora das paredes do palácio, a revolução não pode mais esperar para explodir. Título Original: Marie Antoinette. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 123 minutos. Ano de Lançamento (EUA / Japão / França): 2006. Site Oficial: www.marieantoinette-movie.com

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/maria-antonieta/maria-antonieta.asp#Sinopse

V de vingança

Direção: James McTeigue

Sinopse: Em uma Inglaterra do futuro, onde está em vigor um regime totalitário, vive Evey Hammond (Natalie Portman). Ela é salva de uma situação de vida ou morte por um homem mascarado, conhecido apenas pelo codinome V (Hugo Weaving), que é extremamente carismático e habilidoso na arte do combate e da destruição. Ao convocar seus compatriotas a se rebelar contra a tirania e a opressão do governo inglês, V provoca uma verdadeira revolução. Enquanto Evey tenta saber mais sobre o passado de V, ela termina por descobrir quem é e seu papel no plano de seu salvador para trazer liberdade e justiça ao país. Título Original: V for Vendetta. Gênero: Ficção Científica. Tempo de Duração: 132 minutos. Ano de Lançamento (EUA / Alemanha): 2006. Site Oficial: www.vdevinganca.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/v-de-vinganca/v-de-vinganca.asp#Sinopse

Os filhos da esperança

Direção: Alfonso Cuarón

Sinopse: 2027. Não se sabe o motivo, mas as mulheres não conseguem mais engravidar. O mais novo ser humano morreu aos 18 anos e a humanidade discute seriamente a possibilidade de extinção. Theodore Faron (Clive Owen) é um ex-ativista desiludido que se tornou um burocrata e que vive em uma Londres arrasada pela violência e pelas seitas nacionalistas em guerra. Procurado por sua ex-esposa Julian (Julianne Moore), Theodore é apresentado a uma jovem que misteriosamente está grávida. Eles passam a protegê-la a qualquer custo, por acreditar que a criança por vir seja a salvação da humanidade. Título Original: Children of Men. Gênero: Ficção Científica. Tempo de Duração: 109 minutos. Ano de Lançamento (EUA / Inglaterra): 2006. Site Oficial: www.childrenofmen.net

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filhos-da-esperanca/filhos-da-esperanca.asp#Sinopse

Tudo sobre minha mãe

Direção: Pedro Almodóvar

Sinopse: No dia de seu aniversário, Esteban (Eloy Azorín) ganha de presente da mãe, Manuela (Cecilia Roth), uma ida para ver a nova montagem da peça “Um bonde chamado desejo”, estrelada por Huma Rojo (Marisa Paredes). Após a peça, ao tentar pegar um autógrafo de Huma, Esteban é atropelado e termina por falecer. Manuela resolve então ir de encontro ao pai, que vive em Barcelona, para dar-lhe a notícia, quando encontra no caminho o travesti Agrado (Antonia San Juan), a freira Rosa (Penélope Cruz) e a própria Huma Rojo. Título Original: Todo sobre mi madre. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 101 minutos. Ano de Lançamento (Espanha): 1999. Site Oficial: www.spe.sony.com/allaboutmymother

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/tudo-sobre-minha-mae/tudo-sobre-minha-mae.asp#Sinopse

Amarelo manga

Direção: Cláudio Assis

Sinopse: No subúrbio de Recife, Lígia (Leona Cavalli) acorda já mal humorada, pois terá de suportar mais um dia servindo fregueses, que às vezes a bolinam no bar onde trabalha. Quando o dia terminar, só lhe restará voltar ao seu pequeno quarto, em um anexo do bar, e dormir para suportar a mesma coisa no dia seguinte. Paralelamente Kika (Dira Paes), que é muito religiosa, está freqüentando um culto enquanto seu marido, Wellington (Chico Diaz), um cortador de carne, decanta as virtudes da sua mulher usando uma machadinha para fazer seu serviço. Neste instante, no Hotel Texas, que também fica na periferia da cidade, Dunga (Matheus Nachtergaele), um gay que é apaixonado por Wellington, varre o chão antes de começar a fazer a comida. Na verdade ele é a pessoa mais polivalente no Texas, pois faz de tudo um pouco. Um hóspede do Hotel Texas, Isaac (Jonas Bloch), sente um grande prazer em atirar em cadáveres, que lhe são fornecidos por Rabecão, um funcionário do I.M.L. Apesar de decantar Kika, isto não impede de Wellington ter uma amante, que está cansada da situação e quer que ele tome logo uma decisão. Já Dunga pretende conseguir Wellington de outra forma, ou seja, fazendo um trabalho em um terreiro, assim de uma vez só ele “dá uma rasteira” na mulher e na amante. Isaac vai se encontrar no bar com Rabecão para lhe avisar que pode levar o cadáver. Lá ele conhece Lígia e sente vontade de ir com ela para a cama, mesmo com Rabecão lhe avisando que ninguém ali transou com ela. Título Original: Amarelo Manga. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 100 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2003.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/amarelo-manga/amarelo-manga.asp#Sinopse

Olga

Direção: Jayme Monjardim

Sinopse: Olga Benário (Camila Morgado) é uma militante comunista desde jovem, que é perseguida pela polícia e foge para Moscou, onde faz treinamento militar. Lá ela é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes (Caco Ciocler) ao Brasil para liderar a Intentona Comunista de 1935, se apaixonando por ele na viagem. Com o fracasso da revolução, Olga é presa com Prestes. Grávida de 7 meses, é deportada pelo governo Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha Anita Leocádia na prisão. Afastada da filha, Olga é então enviada para o campo de concentração de Ravensbrück. Título Original: Olga. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 141 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2004. Site Oficial: www.olgaofilme.com.br

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/olga/olga.asp#Sinopse

O quatrilho

Direção: Fábio Barreto

Sinopse: Rio Grande do Sul, 1910. Em uma comunidade rural composta por imigrantes italianos, dois casais muito amigos se unem para poder sobreviver e decidem morar na mesma casa. Mas o tempo faz com que a esposa (Patrícia Pillar) de um (Alexandre Paternost) se interesse pelo marido (Bruno Campos) da outra (Glória Pires), sendo correspondida. Após algum tempo, os dois amantes decidem fugir e recomeçar outra vida, deixando para trás seus parceiros, que viverão uma experiência dramática e constrangedora, mas nem por isto desprovida de romance. Título Original: O Quatrilho. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 120 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 1994.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/quatrilho/quatrilho.htm#Sinopse

Lanternas vermelhas

Direção: Yimou Zhang

Sinopse: No interior da China nos anos 1920, jovem de 19 anos de idade perde os pais e é forçada a se casar com um homem 50 anos mais velho. Ele é um senhor poderoso e que já possui três outras mulheres vivendo cada uma numa casa. Há uma competição entre elas, e o homem escolhe com qual irá passar a noite, deixando uma lanterna vermelha acesa na frente da casa. Título original: Da hong deng long gao gao gua. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 125 minutos. Ano de Lançamento (China, Hong Kong, Taiwan): 1991.

Fonte: http://epipoca.uol.com.br/filmes_detalhes.php?idf=10762

A hora da estrela

Direção: Suzana Amaral

Sinopse: Macabéa é uma migrante nordestina semi-analfabeta que trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão. Ela conhece o também nordestino Olímpico, um operário metalúrgico, e os dois começam a namorar. Mas Glória, uma colega de trabalho de Macabéa, rouba-lhe o namorado, seguindo o conselho de uma cartomante. Macabéa faz uma consulta à mesma cartomante, Madame Carlota, e esta prevê seu encontro com um homem rico, bonito e carinhoso. Título Original: A hora da estrela / Hour of the Star. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 96 minutos. Ano de lançamento (Brasil): 1985.

Fonte: http://www.webcine.com.br/filmessc/horaestr.htm

A excêntrica família de Antonia

Direção: Marleen Gorris

Sinopse: Definido como uma celebração da vida e da morte, A Excêntrica Família de Antonia, filme ganhador do Oscar de 1996 de Melhor Filme Estrangeiro, vai além de contar a história de uma encantadora geração de mulheres. Comandada por Antonia, a saga familiar atravessa três gerações, falando de força, beleza e de escolhas que desafiam o tempo. Passear com Antonia por sua paisagens-modificadas a qualquer momento pela força da imaginação, e conhecer seus curiosos personagens, o filósofo pessimista, a netinha superdotada, a filha lésbica , a avó louca, o padre herege, a amiga que adora procriar, a vizinha que sofre de abusos sexuais e os muitos amigos que são acolhidos por sua generosidade, vai nos fazer lembrar do quanto ainda se pode fazer pelo mundo, pela vida e por tudo que existe em nós e precisa ser modificado...simplesmente celebrando a felicidade. Título alternativo: Antonia's Line. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 102 minutos. Ano de Lançamento (Holanda, Bélgica, Inglaterra): 1995.

Fonte: http://epipoca.uol.com.br/filmes_ficha.php?idf=777
http://br.geocities.com/culturarv/filmes.htm

As brumas de Avalon

Direção: Uli Edel

Sinopse: Uma sacerdotisa prepara o nascimento de Arthur, que viria a se tornar rei para comandar a Bretanha e salvar Avalon. Com Joan Allen, Anjelica Huston e Julianna Margulies. Título Original: The Mists of Avalon. Gênero: Aventura. Tempo de Duração: 180 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2001.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/brumas-de-avalon/brumas-de-avalon.asp#Sinopse

Chocolate

Direção: Lasse Hallström

Sinopse: Vianne Rocher (Juliette Binoche), uma jovem mãe solteira, e sua filha de seis anos (Victorie Thivisol) resolvem se mudar para uma cidade rural da França. Lá decidem abrir uma loja de chocolates que funciona todos os dias da semana, bem em frente à igreja local, o que atrai a certeza da população de que o negócio não vá durar muito tempo. Porém, aos poucos Vianne consegue persuadir os moradores da cidade em que agora vive a desfrutar seus deliciosos produtos, transformando o ceticismo inicial em uma calorosa recepção. Título Original: Chocolat. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2000. Site Oficial: www.miramax2000.com/chocolat

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/chocolate/chocolate.asp#Sinopse

Garotos de programa

Direção: Gus Van Sant

Sinopse: River Phoenix e Keanu Reeves são as estrelas desta impressionante história do diretor Gus Van Sant ("Gênio Indomável") a respeito de dois jovens garotos de programa que ganham a vida nas ruas. Mike Waters é um sensível narcoléptico que sonha com a mãe que o abandonou enquanto vive às voltas com Scott Favor, obstinado filho do prefeito de Portland e seu grande objeto de desejo. Navegando em um mundo volátil de viciados, ladrões e mendigos, Mike leva Scott em uma jornada direto das ruas para as estradas abertas da América em busca de um lugar distante chamado "lar". Inovador e visualmente surpreendente, "Garotos de Programa" traz um olhar único a respeito do amor sem limites e da vida à margem da sociedade. Título Original: My Own Private Idaho. País de Origem: EUA. Gênero: Drama. Classificação etária: 18 anos. Tempo de Duração: 103 minutos. Ano de Lançamento: 1991.

Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_17401_Garotos.de.Programa-(My.Own.Private.Idaho).html

Joana D'Arc

Direção: Luc Besson

Sinopse: Em 1412, nasce em Domrèmy, França, uma menina chamada Joana (Milla Jovovich). Ainda jovem, ela desenvolve uma religiosidade tão intensa que a fazia se confessar algumas vezes por dia. Eram tempos árduos, pois a Guerra dos Cem Anos com a Inglaterra se prolongava desde 1337. Em 1420, Henrique V e Carlos VI assinam o Tratado de Troyes, declarando que após a morte de seu rei a França pertencerá a Inglaterra. Porém, ambos os reis morrem e Henrique VI é o novo rei dos dois países, mas tem poucos meses de idade e Carlos (John Malkovich), o delfim da França, não deseja entregar seu reino para uma criança. Assim, os ingleses invadem o país e ocupam Compiègne, Reims e Paris, sendo detidos pelo rio Loire. Carlos foge para Chinon, mas ele deseja realmente ir para Reims, onde por tradição os soberanos franceses são coroados, mas como os ingleses dominam a região, isto

se torna um problema. Até que surge Joana que, além de se intitular a "Donzela de Lorraine" tinha uma determinação inabalável e dizia que estava em uma missão divina, para libertar a França dos ingleses. Desesperado por uma solução, o delfim resolve lhe dar um exército, com o qual ela recupera Reims, onde o delfim é coroado Carlos VII. Mas se para ele os problemas tinham acabado, para Joana seria o início do seu fim. Título Original: The Messenger: The Story of Joan of Arc. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 155 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1999. Site Oficial: www.joan-of-arc.com

Fonte: Adaptado de: http://www.adorocinema.com/filmes/joana-darc/joana-darc.asp#Sinopse

Morte em Veneza

Direção: Luchino Visconti

Sinopse: Adaptação do romance de Thomas Mann, com o rigor artístico peculiar de Visconti. O personagem central é o compositor Gustave Aschenbach, que viaja para Veneza buscando descanso em meio a uma crise existencial. Mas não encontra a paz que procurava, pois logo se apaixona por um belo garoto adolescente, Tadzio. A beleza do rapaz ao mesmo tempo atrai e oprime o compositor. Esse fascínio pelo belo, a busca do sublime e do perfeito se contrapõe à epidemia que ataca a cidade, à pobreza que o cerca, à tudo que se afasta dos ideais estéticos. Tudo faz com que o compositor se sinta mais incompatível com o mundo, acentuando sua crise. Título Original: Morte a Venezia. País de Origem: Itália / França. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 130 minutos. Ano de Lançamento: 1971.

Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_18218_Morte.em.Veneza-(Morte.a.Venezia).html

O filho da noiva

Direção: Juan José Campanella

Sinopse: Aos 42 anos Rafael Belvedere (Ricardo Darín) está em crise, pois assumiu muitas responsabilidades e não tem mais tempo para qualquer tipo de diversão. Boa parte de seu tempo é gasto no gerenciamento do restaurante fundado por seu pai, no qual até tem um relativo sucesso, mas sem nunca conseguir escapar da sombra de seu pai. Rafael raramente visita sua mãe, Norma (Norma Aleandro), que está perdendo a memória, pois ela sempre implica com suas acompanhantes. Sua ex-esposa o acusa de não dar a devida atenção ao filho e ainda há Naty (Natalia Verbeke), atual namorada de Rafael, que sempre lhe exige atenção e comprometimento. Em meio a todas estas responsabilidades Rafael sofre um ataque cardíaco, que faz com que se encontre novamente com Juan Carlos (Eduardo Blanco), um amigo de infância, que o ajuda a reconstruir seu passado e ver o presente com outros olhos. Título Original: El Hijo de la Novia. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 124 minutos. Ano de Lançamento (Argentina): 2001. Site Oficial: www.elhijodelanovia.com / www.sonyclassics.com/sonofthebride

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/hijo-de-la-novia/hijo-de-la-novia.asp#Sinopse

Desmundo

Direção: Alain Fresnot

Sinopse: Brasil, por volta de 1570. Chegam ao país algumas órfãs, enviadas pela rainha de Portugal, com o objetivo de desposarem os primeiros colonizadores. Uma delas, Oribela (Simone Spoladore), é uma jovem sensível e religiosa que, após ofender de forma bem grosseira Afonso Soares D'Aragão (Cacá Rosset) se vê obrigada em casar com Francisco de Albuquerque (Osmar Prado), que a leva para seu engenho de açúcar. Oribela pede a Francisco que lhe dê algum tempo, para ela se acostumar com ele e cumprir com suas "obrigações", mas paciência é algo que seu marido não tem e ele praticamente a violenta. Sentindo-se infeliz, ela tenta fugir, pois quer pegar um navio e voltar a Portugal, mas acaba sendo recapturada por Francisco. Como castigo, Oribela fica acorrentada em um pequeno galpão. Deprimida por estar sozinha e ferida, pois seus pés ficaram muito machucados, ela passa os dias chorando e só tem contato com uma índia, que lhe leva comida e a ajuda na recuperação, envolvendo seus pés com plantas medicinais. Quando ela sai do seu cativeiro continua determinada em fugir, até que numa noite ela se disfarça de homem e segue para a vila, pedindo ajuda a Ximeno Dias (Caco Ciocler), um português que também morava na região. Título Original: Desmundo. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 100 minutos. Ano de Lançamento (Brasil): 2003.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/desmundo/desmundo.asp#Sinopse

Em nome de Deus

Direção: Peter Mullan

Sinopse: Irlanda, década de 60. Margaret (Anne-Marie Duff) foi estuprada numa festa de casamento por seu primo. Bernardette (Nora-Jane Noone) é muito bonita e por isso representa um perigo para os homens da vizinhança. Rose (Dorothy Duffy) e Crispina (Eileen Walsh) são mães solteiras. Por causa disso essas quatro mulheres são mandadas para um convento por seus familiares, com o intento de "pagar por seus pecados". Essa punição é por tempo indeterminado, o que significa uma vida de trabalhos forçados na lavanderia do asilo católico. As internas são conhecidas como "as irmãs Magdalena". Elas são humilhadas regularmente pelas madres, que não toleram desobediência, muitas vezes usando até mesmo castigos físicos. Título Original: The Magdalene Sisters. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 119 minutos. Ano de Lançamento (Inglaterra): 2002. Site Oficial: www.miramax.com/the_magdalene_sisters

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/em-nome-de-deus/em-nome-de-deus.asp#Sinopse

Meu querido companheiro

Direção: Norman René

Sinopse: Sinopse: Primeiro filme que trata com humanidade a questão da Aids. Seguindo o cotidiano de um grupo de amigos portadores do vírus no início dos anos 80, o filme vai mostrando a evolução da doença e a "devastação" da vida dos protagonistas. Título Original: Longtime companion. Ano de Lançamento (EUA): 1990. Tempo de Duração: 99 minutos.

Fonte: http://globosat.globo.com/telecine/canais/filmes.asp?fid=4986

A letra Escarlate

Direção: Roland Joffé

Sinopse: Em 1666 em Massachussetts, Bay Colony, uma bela mulher (Demi Moore) casada com um médico (Robert Duvall) chega na localidade na frente do marido, com a incumbência de providenciar um lar para o casal. Mas ela fica apaixonada por um reverendo (Gary Oldman), que tem por ela os mesmos sentimentos. No entanto, eles reprimem tais emoções pelo fato dela ser casada, mas quando ela supõe que seu marido foi morto pelos índios ela se sente livre e acaba ficando grávida do reverendo. Mas, como apesar de ficar presa e socialmente marginalizada, ela se recusa a dizer o nome do pai da criança, passa então a portar um "A" de adúltera bordado em cores vermelhas em suas roupas, como símbolo de sua vergonha perante a sociedade local. Título Original: The Scarlet Letter. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 136 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1995.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/letra-escarlate/letra-escarlate.asp#Sinopse

Priscilla, a rainha do deserto

Direção: Stephan Elliott

Sinopse: Elas chegaram e, fabulosas, conquistaram a todos. Este filme australiano incrivelmente criativo, visualmente maravilhoso e incomparavelmente divertido conta a história de três drag queens desbravando a vastidão do deserto australiano. Foi o vencedor do Oscar de 1994 de Melhor Figurino. Terence Stamp (Star Wars Episódio I: A Ameaça Fantasma), Hugo Weaving (Matrix) e Guy Pearce (Amnésia) apresentam todos excelentes e emocionantes interpretações nessa história de três peixes fora d'água, que é considerado "um dos mais irreverentes filmes já realizados" (The New York Observer)! Com um contrato para realizar um show de drags nos confins do deserto australiano, Bernadette (Stamp), Tick (Weaving) e Adam (Pearce) têm cada um seu motivo pessoal pra querer deixar a segurança de Sydney. Batizando seu rodado ônibus de excursão com o nome de "Priscilla", essas enlouquecidamente divertidas rainhas do drama se dirigem ao deserto... onde suas espetaculares aventuras são ainda mais fantásticas do que os trajes de seu figurino. Título Original: The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert. País de Origem: Austrália. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 103 minutos. Ano de Lançamento: 1994.

Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_15797_Priscilla.A.Rainha.do.Deserto-(The.Adventures.of.Priscilla.Queen.of.the.Desert).html

Houve uma vez no verão (Summer of´42)

Direção: Robert Mulligan

Sinopse: O filme relata as férias de verão de três garotos na ilha de Nantucket, no ano de 1942. Hermie, um dos garotos, se apaixona por Dorothy, uma mulher mais velha e carente, cujo marido está ausente, servindo como piloto na II Guerra Mundial. O filme começa representando recordações ainda abstratas de Herman Raucher - que não aparece - um judeu do Brooklin de meia-idade. Quando a apresentação encerra, encontra-se Hermann nos dias atuais (1971, de acordo com o enredo), observando o mar e a ilha de Nantucket, recordando-se do verão que vivera ali, em 1942. Surge então, em flash-back, o dia em que "Hermie", então jovem adolescente, e seus amigos - o jocoso Oscy e o nerd introvertido Benjie - correm e brincam pelas areias desertas da praia. No meio das brincadeiras os três encontram-se com um jovem soldado recém-casado, que leva sua esposa para sua casa, isolada na praia. Os meninos sentem-se hipnotizados pela beleza dela, especialmente Hermie, que não mais consegue tirá-la do pensamento. Gênero: Drama. Ano de Lançamento (EUA): 1995. Tempo de Duração: 103 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1971.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Summer_of_'42

Deuses e Monstros

Direção: Bill Condon

Sinopse: Em 1957, James Whale (Ian McKellen), um diretor homossexual que fez sucesso nos anos 30 com seus filmes de monstros, volta para casa, após se recuperar de um derrame. Sentindo-se solitário, ele passa a contar muito de suas experiências, para o seu musculoso jardineiro (Brendan Fraser), um ex-fuzileiro naval na Guerra da Coréia, que, sabendo das "preferências" sexuais do seu patrão, tem dúvida sobre os verdadeiros interesses dele. Mas, mesmo assim, a amizade cresce e, simultaneamente, o jardineiro é pago para posar para ele, pois agora o diretor é um pintor diletante. Estes acontecimentos ocorrem sob os olhares vigilantes da sua governanta (Lynn Redgrave), que, conhecendo bem o patrão, quer evitar que o jovem seja envolvido por ele. Mas algo inesperado está para acontecer. Título Original: Gods and Monsters. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 105 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1998. Site Oficial: www.godsandmonsters.net

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/deuses-e-monstros/deuses-e-monstros.asp#Sinopse

Tootsie

Direção: Sydney Pollack

Sinopse: Michael Dorsey (Dustin Hoffman) é um ator perfeccionista que não consegue emprego devido ao seu temperamento. Quando George Fields (Sydney Pollack), seu empresário, diz que ninguém vai contratá-lo por causa de seu gênio difícil, ele então resolve se vestir de mulher e, com o nome de Dorothy Michaels, consegue um papel em uma novela diurna que se torna um grande sucesso. Mas existe um problema: ele está apaixonado por Julie (Jessica Lange), uma das atrizes da novela em que trabalha, e se ele se declarar a ela revelará que é um homem. Título Original: Tootsie. Gênero: Comédia. Tempo de Duração: 112 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1982.

Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/tootsie/tootsie.asp#Sinopse

E a vida continua

Direção: Roger Spottiswoode

Sinopse: Os impactos dos primeiros anos da Aids nos Estados Unidos, segundo vítimas e médicos. O filme mostra desde o início das mortes de homossexuais em São Francisco, de uma doença desconhecida, até a identificação do vírus HIV. Título Original: And the Band Played On. Gênero: Drama. Ano de Lançamento (EUA): 1993.

Fonte: http://tudonoar.uol.com.br/tudonoar/detalheFicha.aspx?fichaID=39623

SUGESTÕES DE LIVROS

História da Sexualidade – Vol. 1: A vontade de saber

Autor: Michael Foucault

Editora/Ano: Editora Paz e Terra /1999

Resumo: A "História da Sexualidade" tem em "A Vontade de Saber" uma introdução geral aos temas a serem posteriormente desenvolvidos. Integra o grande projeto de uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes da sociedade contemporânea.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&orn=LSE&Tipo=2&ID=14069#Resumo

História da Sexualidade – Vol. 2: O uso dos prazeres

Autor: Michael Foucault

Editora/Ano: Editora Paz e Terra /2007

Resumo: Este livro é o resultado de um trabalho de equipe realizado no Collège de France sob a direção de Michel Foucault, reunindo as peças judiciárias do processo e desenvolvendo análises sobre aspectos jurídicos e psiquiátricos do caso à luz das conceituações atuais.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&orn=LSE&Tipo=2&ID=533500#Resumo

História da Sexualidade – Vol. 3: O cuidado de si

Autor: Michael Foucault

Editora/Ano: Editora Paz e Terra /2007

Resumo: A medicina, a psiquiatria, a justiça, a geografia, o corpo, a sexualidade, o papel dos intelectuais, o Estado são analisados por Foucault em vários artigos, entrevistas e conferências reunidos neste livro. Todos os textos têm como tema central a questão do poder nas sociedades capitalistas: sua natureza, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade e as resistências que suscita.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&orn=LSE&Tipo=2&ID=665542#Resumo

Identidade homossexual e normas sociais (histórias de vida)

Autora: Teresa Adada Sell

Editora: UFSC

Resumo: "A publicação deste livro veio suprir uma lacuna da bibliografia sobre a questão da homossexualidade, que desde então veio se impondo nos estudos de gênero, nos estudos de movimentos sociais, nas reflexões sobre sexualidade e cidadania e sobre as questões de discriminação e exclusão. (...) O livro de Teresa Sell desenvolve reflexões sobre entrevistas realizadas entre rapazes homossexuais na cidade de Florianópolis, na década de 1980".

Fonte: Trechos da orelha do livro.

A mulher/Os rapazes da História da Sexualidade

Autor: Michael Foucault

Editora/Ano: Editora Paz e Terra /1997

Resumo: Aqui, você verá o arqueólogo da sexualidade, Foucault, desenhar uma estilística da vida a dois no período greco-romano. Um desenho que nos expõe, em cores vivas, às práticas que guiavam tanto o casamento quanto as relações homossexuais masculinas na época. Lentamente, vemos saltar desse quadro, a sedimentação de condutas como: a fidelidade, a virgindade e a crítica à pederastia. Mas seria, então, a moral greco-romana um prenúncio da ética cristã? Aqui, o olhar genealógico de Foucault demonstra a sua astúcia. A erótica da Antigüidade nos ensina que nem toda moral é uma espécie de código jurídico. O que temos nesse período está muito mais próximo das sutilezas de uma estética. É a estilização da relação consigo e com os outros que está em jogo. Toda uma arte de viver, baseada na dominação de si.

Fonte: http://www.livrariamelhoramentos.com.br/supercart/cgi-bin/supercart.exe/searchID?ok=detalhes_livros.htm¬hing=livros_nada.htm&b=168&id_est=95369&store_friend=1025&origem=1025#dados

Condição da mulher na religião muçulmana

Autor: Mohamad Ahmad Abou Fares

Edição do Autor: Mohamad Ahmad Abou Fares

Resumo: O livro apresenta um "histórico da condição da mulher antes do islamismo e a posição do Islam em relação à mulher, fazendo ver a preocupação que sempre existiu no sistema muçulmano para a dignificação da mulher". Aborda questões em relação à poligamia, à família muçulmuna, ao matrimônio islâmico, à chefia da família, ao divórcio, à influência religiosa quanto ao adultério. Trata também "das mulheres que brilharam na história Islâmica".

Fonte: Prefácio do livro.

Corpo, Gênero e Sexualidade - Um debate contemporâneo na educação.

Autor(as): Guacira Lopes Louro (org.), Jane Felipe Neckel (org.), Silvana Vilodre Goellner (org.)

Editora/Ano: Vozes/2003 - 2ª edição

Resumo: A partir de distintos campos disciplinares, este livro analisa a dinâmica e os arranjos postos em ação nas mais diversas instâncias pedagógicas para a constituição do que se considera, atualmente, um corpo "educado", "decente", "moderno", "bonito". As análises dos estudiosos e estudiosas que participam desta publicação nos falam das posições sociais que, em decorrência de seus corpos, os sujeitos acabam por ocupar em nossa sociedade e, mais do que isso, elas permitem examinar os jogos de poder que sustentam essas posições.

Fonte: http://www.editoravozes.com.br/

O corpo educado – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer

Autora: Guacira Lopes Louro

Editora/Ano: Autêntica/1999

Resumo: Nas sociedades modernas, a sexualidade e o corpo ganharam uma evidente centralidade. Este livro trata da produção histórica da sexualidade, das formas como vem sendo teorizada, exercida e regulada.

Fonte: http://www.autenticaeditora.com.br/livros/item/61

A arqueologia do saber

Autor: Michael Foucault

Editora/Ano: Forense Universitária/2007

Resumo: A importância desta obra no percurso teórico do autor é um esforço notável no sentido de restabelecer as bases sólidas para a investigação científica e uma revisão conceitual que enfatizem a natureza recorrente da história epistemológica. Foucault nos legou neste livro uma lição de extraordinário valor, que irá sobreviver aos ataques radicais de críticos recentes que propõem esquecê-lo e o acusam de um niilismo dogmático e empobrecedor. A lição do autor é que não temos nada mais o que esperar de um falso conhecimento objetivo, nem das ilusões da subjetividade pura, mas tudo o que aprender e compreender de uma arqueologia das práticas (a medicina, a biologia ou a economia política), que fizeram de nós aquilo que somos.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=743734

A dominação masculina

Autor: Pierre Bourdieu

Editora/Ano: Bertrand Brasil/1999

Resumo: A dominação masculina está de tal maneira ancorada em nosso inconsciente que não percebemos mais, de tal maneira afinada com nossas expectativas que dificilmente conseguimos repô-lo em questão. A descrição etnográfica da sociedade cabila, verdadeira depositária do inconsciente mediterrâneo, oferece um instrumento realmente valioso para dissolver as evidências e explorar as estruturas simbólicas deste inconsciente androcêntrico, que sobrevive nos homens e mulheres de hoje.

Fonte: http://www.submarino.com.br/books_productdetails.asp?Query=ProductPage&ProdTypeId=1&ProdId=84766&ST=SR#javascript

A identidade cultural na pós-modernidade

Autor: Stuart Hall

Editora/Ano: DP&A Editora/2006

Resumo: Neste final de século, fala-se muito em crise de identidade do sujeito. Mas o que significa realmente esta crise? É o que Stuart Hall tenta nos responder em Identidade cultural na pós-modernidade. Aqui, o autor passeia pelas sociedades, desde o iluminismo até os dias atuais, ilustrando as três concepções de identidade que vigoraram até hoje - o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito do iluminismo estava baseado num indivíduo totalmente centrado, dotado da razão, cujo centro consistia num núcleo interior, que aparecia quando o sujeito nascia e permanecia basicamente o mesmo ao longo de sua existência. O segundo sujeito - o sociológico, refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do indivíduo não era autônomo, e sim formado na relação com outras pessoas; a identidade da pessoa é formada na interação entre o eu e a sociedade. Por fim, chegamos ao sujeito pós-moderno, agora composto não de uma única, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias ou não resolvidas. Uma mudança estrutural está fragmentando as diversas identidades culturais - de classe, gênero, sexualidade, etnia, e nacionalidade - as quais se antes, eram sólidas localizações, onde o sujeito moderno se encaixava socialmente, hoje se encontram com fronteiras menos definidas, provocando no sujeito pós-moderno uma crise de identidade. Um exemplo concreto desta teoria, que Stuart Hall expõe no livro, é o caso do presidente Bush que, em 1991, indicou um juiz negro de visões políticas conservadoras para a Suprema Corte dos EUA. Assim, o presidente, jogando o jogo das identidades, conquistava o apoio tanto da raça negra quanto dos conservadores.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=1904497

Um corpo estranho

Autora: Guacira Lopes Louro

Editora/Ano: Autêntica/2004

Resumo: Queer é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade "desviante" homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do "entre lugares", do "indecidível". Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=5022085

Corpo, gênero e sexualidade

Autora: Guacira Lopes Louro

Editora/Ano: Vozes/2003

Resumo: A partir de distintos campos disciplinares, este livro analisa a dinâmica e os arranjos postos em ação nas mais diversas instâncias pedagógicas para a constituição do que se considera, atualmente, um corpo "educado", "decente", "moderno", "bonito".

Fonte: https://www.amigos.siciliano.com.br/livro.asp?orn=LMA&Tipo=2&ID=299828#Resumo

O Segundo Sexo – Fatos e Mitos – vol. 1

Autora: Simone de Beauvoir

Editora/Ano: Nova Fronteira/1980

Resumo: Em O Segundo Sexo, Simone de Beauvoir examina a condição feminina em todas as suas dimensões: a sexual, a psicológica, a social e a política. E propõe os caminhos que podem levar à libertação não só das mulheres como, sobretudo dos homens. E é a própria autora que afirma: "O certo é que até aqui as possibilidades da mulher foram sufocadas e perdidas para a humanidade: já é tempo, em que seu interesse e o de todos, de deixá-la enfim correr todos os riscos, tentar a sorte".

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&tipo=2&clsprd=L&id=5462&orn=SGDL#sinopse

Corpo, gênero e sexualidade

Organizadoras: Dagmar E. Meyer, Rosângela Soares

Editora/Ano: Mediação/2004

Resumo: Crianças e jovens comunicam-se e interagem através de seus corpos, fazendo neles marcas que os diferenciam, como tatuagens, pinturas nos cabelos e piercings. A escola precisa ajudá-los a refletir e a tomar decisões em questões muito sérias como as da sexualidade, por exemplo, diante da infinidade de "opções" com as quais se deparam todos os dias. Os/as autores/as desse livro contextualizam essa problemática, com cenas do cotidiano da escola, respostas de jovens à pesquisa na internet e outros contextos que a evidenciam. Não há como pensar em educação sem pensar nos 'corpos' presentes na escola, sem refletir nas marcas neles impressas pelo espaço cultural e sem incluir, nos projetos e práticas pedagógicas, a temática do corpo, gênero e sexualidade.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=5025357&sid=01891122191010508264835111&k5=13748C53&uid=

Gênero, sexualidade e educação

Autora: Guacira Lopes Louro

Editora/Ano: Vozes/2001

Resumo: Este livro tem o caráter de introdução aos estudos de gênero. A obra apresenta conceitos e teorias recentes no campo dos estudos feministas e suas relações com a educação, estuda as relações do gênero com a sexualidade, as redes do poder, raça/etnia, classe, a busca de diferenciação e identificação pessoal e suas implicações com as práticas educativas atuais.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=91937

Currículo, gênero e sexualidade

Autora: Guacira Lopes Louro

Editora/Ano: Porto/2001

Resumo: É uma obra fundamental para compreender o modo como os discursos e as práticas sobre o gênero e as sexualidades são produzidos socialmente no contexto da escola.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=627757

Saúde e sexualidade na escola – Coleção: Cadernos de Educação Básica, 4

Autora: Dagmar E. Meyer

Editora/Ano: Mediação/1998

Resumo: Drogas, violência, sexualidade são assuntos polêmicos nas escolas de hoje. Apesar da sua importância, muitos/as professores/as não os consideram sua responsabilidade. Mas como educar jovens, sem compreendê-los ou levar em conta tais aspectos? Essa é a discussão presente neste caderno. O tema perpassa todas as áreas do currículo, apresentando reflexões teóricas e experiências pedagógicas de especialistas na área.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=243319

Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias de currículo

Autor: Tadeu Tomaz da Silva

Editora/Ano: Autentica/1999

Resumo: Traçar um mapa dos estudos sobre currículo desde sua gênese, nos anos vinte, até às atuais teorias pós-críticas é o que se propõe este livro. Em capítulos curtos e redigidos em linguagem direta, o autor nos fornece um panorama sintético, mas abrangente, das principais perspectivas sobre currículo.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=277603

O Currículo como fetiche - A poética e a política do texto curricular

Autor: Tadeu Tomaz da Silva

Editora/Ano: Autêntica/1999

Resumo: Este livro é um exercício de aplicação de alguns conceitos recentes da crítica cultural contemporânea. É também uma tentativa de demonstrar que o trabalho intelectual em educação não precisa estar do lado do desejo e do prazer.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=299008&sid=01891122191010508264835111&k5=3A961B3B&uid=

Mitos e Tabus da Sexualidade Humana

Autora: Jimena Furlani

Editora/Ano: Autêntica/2003

Resumo: Nossos conceitos a respeito sexualidade e as formas de viver a masculinidade e a feminilidade são históricos e políticos. É preciso, portanto, que convenções, crenças e comportamentos sexuais deixem de ser compreendidos como meras escolhas pessoais e passem ser vistos como constituídos por (e constituintes de) relações de poder. Jimena Furlani procura se inscrever nesta ótica ao analisar e problematizar algumas práticas e crenças sexuais correntes em nossa sociedade. A educadora, trata de demonstrar como se construíram tais crenças, por ela denominadas de "mitos" e "tabus", e oferece sugestões de novas formas de se aproximar dessas questões. Um livro oportuno para pessoas dispostas a desarranjar certezas". Guacira Lopes Louro – Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRGS/FACED. A discussão de Jimena acerca dos mitos e tabus que envolvem a sexualidade humana pode ser bastante promissora para aqueles e aquelas que, no Brasil, trabalham com educação sexual, por ser este um contexto onde todos/as ainda se movimentam com muitas cautelas e grandes receios. Pensar as práticas de educação sexual, dentro ou fora da escola, ainda se reduz a um exercício apoiado, muito freqüentemente, em um biologicismo estreito que naturaliza a sexualidade e hierarquiza sujeitos e grupos em função de suas práticas sexuais. Para além disso, os objetivos explícitos de tais práticas pedagógicas focalizam, centralmente, a promoção da saúde reprodutiva e a prevenção à gravidez na adolescência e às DST/Aids. Nessa perspectiva, com o seu estudo, Jimena nos possibilita repensar estas práticas e construir outras abordagens para essas e muitas outras questões.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=5006406

A mulher brasileira nos espaços público e privado

Autoras/es: Margareth Rago; Gustavo Venturi, Marisol Recaman, Suely Oliveira

Editora/Ano: Perseu Abramo/2004

Resumo: Este livro traz uma síntese dos resultados da pesquisa nacional inédita sobre mulheres, realizada pela Fundação Perseu Abramo, por meio de seu Núcleo de Opinião Pública, além de 11 artigos que aprofundam e debatem as questões mais relevantes referentes à condição feminina em nosso país.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=766571

Breve história do feminismo no Brasil

Autora: Maria Amélia de Almeida Teles

Editora/Ano: Brasiliense/2003

Resumo: A história da condição da mulher brasileira não foge à regra universal da opressão do feminismo ao longo dos tempos. Reunindo algumas ações individuais e coletivas de mulheres brasileiras – incluindo a repressão específica às mulheres durante a ditadura – com uma vivência no movimento feminista de São Paulo, a autora incita a pensar na possibilidade de criar um novo pensamento, prática e ação, diferente do poder patriarcal.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tipo=2&id=428740&parc=BULL#Resumo

Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico

Autor: Tomaz Tadeu da Silva

Editora/Ano: Autentica/2000

Resumo: Ao ler, nos últimos anos, textos de Teoria Educacional, quem não se deparou com termos como metafísica da presença, sujeito, performatividade, binarismo, episteme, falagocentrismo, entre muitos aparentemente estranhos às preocupações das teorias pedagógicas e curriculares? Essa proliferação, na teorização educacional, de termos tomados de empréstimo à teorização social e cultural, demonstra seu amplo caráter intertextual. Este livro apresenta mais de 200 verbetes originados de campos tão diversos como a Filosofia, Teoria Literária, Estudos Culturais, Psicanálise e Sociologia.

Fonte: http://www.ciadoslivros.com.br/descricao.asp?cod_livro=TO0381&origem=buscape&origem=buscape

Na contramão da Aids – sexualidade, intervenção e política

Autor: Richard Parker

Editora/Ano: Editora 34/2000

Resumo: Um dos maiores pesquisadores e ativistas brasileiros na área da sexualidade, Richard Parker aborda o conceito de risco, os modelos de prevenção e a transmissão do vírus da Aids, os paradigmas de intervenção na América Latina, além das políticas públicas e os direitos sexuais.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=483900

Maternidade e Feminismo – Diálogos Interdisciplinares

Organizadora: Cristina Stevens

Editora/Ano: EDUNISC/2007

Resumo: Afinal, não reconhecidas como mulheres com capacidade e experiência de reprodução e procriação, não identificadas com a maternidade, fomos reduzidas a corpos desapropriados de sua dimensão humana, corpos despossuídos de finalidade e de sentido. Corpos, finalmente, saturados de ausências, investidos de negatividade – inúteis, incapazes, indóceis, insanos, impróprios, infelizes, indignos, incompletos, indisciplinados, inferiores, etc. – porque desprovidos das marcas que o figuram como corpo da “verdadeira mulher”: a reprodução e a maternidade. Todavia, naquilo que escapa da lógica patriarcal, são, paradoxalmente, corpos plenos de positividade, no sentido de que são corpos que se libertam de uma finalidade atrelada ao ventre, ao destino “natural” de toda mulher. Como o meu, quantos outros corpos, embora aprisionados por outros tipos de encarceramentos, não se deixaram aprisionar pelas representações do feminino e da maternidade? Quantos outros corpos não se deixaram enredar e se envolver pelos apelos do social que, reiteradamente, incessam e louvam a figura da mãe, a capacidade reprodutora como apanágio das mulheres, assumindo o ônus e o bônus decorrentes de tais escolhas? Diva do Couto Gontijo Muniz (da Apresentação)

Fonte: http://www.bestbooks.com.br/livros_template.asp?CodigoAfiliado=508&Codigo_Produto=87119#200

Escritoras brasileiras do século XIX

Organizadora: Zahidé Lupinacci Muzart

Editora/Ano: EDUNISC/1999

Resumo: Esta publicação, sem similar até hoje no Brasil, resgata parte da obra de 52 escritoras brasileiras que escreveram no século XIX, recuperando assim a história silenciada da mulher de letras no Brasil e contribuindo para escrever nossa história cultural.

Fonte: http://www.bestbooks.com.br/livros_template.asp?Codigo_Produto=87175

Escritoras brasileiras do século XIX – Vol. II

Organizadora: Zahidé Lupinacci Muzart

Editora/Ano: EDUNISC/2003

Resumo: O segundo volume da antologia das escritoras brasileiras do século XIX contempla escritoras nascidas entre 1860 e 1886 e que publicaram mais no século XX do que no XIX. Continuação da pesquisa sobre as escritoras brasileiras que gerou o primeiro volume.

Fonte: http://www.bestbooks.com.br/livros_template.asp?CodigoAfiliado=508&Codigo_Produto=87098

O cérebro em transformação

Autora: Suzana Herculano-Houzel

Editora: Objetiva/2005

Resumo: Em O Cérebro em Transformação, da neurocientista Suzana Herculano Houzel, você vai descobrir que nem só de hormônio vive a adolescência. Na verdade, tudo o que ocorre entre os 11 e os 18 anos é fruto de uma grande revolução química e neurológica. Daí as súbitas mudanças de humor, as inúmeras questões, a insegurança. Numa abordagem original, a autora, consagrada pelo livro "O cérebro nosso de cada dia", revela que a adolescência é um período necessário e desejável da vida. O que acontece então na cabeça do adolescente é muito mais do que uma simples enxurrada hormonal. Seu comportamento é fruto de um cérebro adolescente, que passa por uma grande reformulação. Para começo de conversa, é neste período que o cérebro diz realmente a que veio. É uma fase de lapidação, refinamento e amadurecimento. Muitas conexões que foram feitas até a infância são abandonadas. Todo o sistema de compensação sofre uma grande baixa e por isso não é nada fácil deixar um cérebro adolescente satisfeito. O corpo que cresce desordenadamente distorce a auto-imagem e eles então precisam se identificar com algum grupo. Esta é a fase ideal para se dedicar aos estudos – o cérebro tem sede de informação. No entanto, a irresponsabilidade é típica desta idade – sim, um cérebro adolescente não consegue pensar nas conseqüências dos seus atos, ele simplesmente opera

no aqui e no agora. Como resultado, aparecem a rejeição familiar, a busca por novidades e riscos, as paixões, a impulsividade e os novos interesses como filosofia, política e religião. E para completar tantas transformações, há a grande novidade, capaz de fazê-lo sonhar acordado: a descoberta do sexo, dos ferormônios e dos rituais de sedução. Longe de serem ruins, são essas mudanças no cérebro que permitem o aprendizado e o amadurecimento que tornam o adolescente em um adulto independente, sensato e bem ajustado à sociedade.

Fonte: http://www.submarino.com.br/books_productdetails.asp?Query=ProductPage&ProdTypeId=1&ProdId=1058687&ST=SR#content

Fidelidade obrigatória e outras deslealdades

Autora/s: Regina Navarro Lins, Flávio Braga.

Editora/Ano: Best Seller/2007

Resumo: A coleção amores comparados alia literatura e crítica para analisar a vida cotidiana. A escolha dos temas apresentados reflete as questões mais inquietantes do relacionamento humano na sociedade atual. Cada volume apresenta duas histórias de ficção, escritas pelo romancista Flávio Braga. Uma ambientada na atualidade e outra em alguma época do passado, às narrativas, rigorosamente baseadas em pesquisa histórica e casos de consultório, são acrescidos comentários da psicanalista e sexóloga Regina Navarro Lins, que nos leva a uma análise profunda dos temas abordados. O resultado são reflexões de leitura agradável que propiciarão novas visões sobre relacionamentos amorosos e sexuais, tema de constante interesse para todos nós.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&tipo=2&clsprd=L&id=647097&orn=BMV#Resumo

O mito da monogamia

Autor/a: David P. Barash, Judith Eve Lipton

Editora/Ano: RCB/2007

Resumo: Utilizando novas pesquisas sobre sexo no mundo animal, os proeminentes cientistas David P. Barash e Judith Eve Lipton põem fim à idéia de que a monogamia surge naturalmente. Na verdade, os biólogos descobriram que, para quase toda espécie, trair é a regra – para ambos os sexos.

Fonte: http://www.siciliano.com.br/livro.asp?tema=2&orn=LSE&Tipo=2&ID=596529

História do amor no Brasil

Autora: Mary Del Priore

Editora/Ano: Contexto/2005

Resumo: As pessoas namoram e se beijam hoje da mesma forma que faziam durante o período colonial? A historiadora Mary Del Priore responde a essas questões percorrendo, com competência e leveza, 450 anos de idéias, práticas e modos amorosos no Brasil. Da rígida família patriarcal até a "desordem amorosa" propiciada pela pílula e pela revolução feminista, do amor-paixão ao amor que leva ao casamento, do flerte à paquera, a autora aborda séculos de vida amorosa no Brasil. Ricamente ilustrado, História do amor no Brasil é leitura ideal para mulheres e homens que querem entender – e viver – o afeto mais cantado da História.

Fonte: http://www.submarino.com.br/books_productdetails.asp?Query=ProductPage&ProdTypeId=1&ProdId=1069185&franq=102414#content

Conhecimento sexual, ciência sexual – A história das atitudes em relação à sexualidade

Organizadores: Roy Porter e Mikulas Teich

Editora/Ano: Casa do Psicólogo/2001

Resumo: Este livro procura desenvolver aspectos do conhecimento sobre sexo, desde a Antigüidade até nossos dias. Levando em consideração as contribuições da zoologia, anatomia, embriologia e psiquiatria, discute a formação do conjunto de disciplinas que, por volta do século XIX, veio a ser chamado de 'sexologia'.

Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?nitem=145722&sid=01891122191015525465424460&k5=119FC47A&uid=

O feminismo mudou a ciência

Autora: Londa Schienbinger

Editora/Ano: Edusc/2001

Resumo: Sumário fundamental para a compreensão dos estudos elaborados por sociólogos, biólogos, críticos culturais e filósofos que ofereceram interpretações para a ascensão da mulher nas mais diversas sociedades a partir dos anos 60.

Fonte: trecho da orelha do livro.

Foucalt & a Educação

Autor: Alfredo Veiga-Neto

Editora/Ano: Autêntica/2007

Resumo: Alfredo Veiga-Neto, a partir do ponto de vista de Michel Focault, contribui muito para o entendimento das relações entre a pedagogia e a subjetivação moderna, entre os dispositivos disciplinares e as configurações atuais do controle e da soberania.

Fonte: trechos da orelha do livro.

A ordem do discurso

Autor: Michel Focault

Editora/Ano: Edições Loyola/2004

Resumo: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

Fonte: trecho do livro

Preconceito contra homossexualidade – a hierarquia da invisibilidade

Autor: Marcos Aurélio Máximo Prado, Frederico Viana Machado

Editora/Ano: Cortez/ 2008

Resumo: O desafio do livro é compreender como as formas de significação da sexualidade se entrelaçam em um emaranhado visível e invisível no cotidiano de todos nós.

Fonte: adaptação de trecho do livro.

Os prazeres da noite – Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)

Autor: Margareth Rago

Editora/Ano: Paz e Terra/ 2008

Resumo: A autora faz uma etnografia imaginosa da prostituição em São Paulo, desde o finalzinho do século XIX até os anos de 1930. Imaginosa porque não é apenas a "geografia do prazer" ou os "porões da cidade" que ela explora: os romances, as fotos cartões-postais, o cenário aveludado desse mundo e sua linguagem são aqui evocados, mesmo quando se trata de atacar o "complicado sexo dos doutores".

Fonte: adaptado da orelha do livro.

A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico

Autor: Maria Rita de Assis César

Editora/Ano: UNESP/2008

Resumo: Neste livro, a autora examina os manuais de psicologia da adolescência, importante foco de autoridade na fixação da imagem típica da adolescência. Por meio da desconstrução do objeto de investigação da psicopedagogia, aponta como tais discursos objetivaram a construção de um modelo ideal do sujeito e, sobretudo, como os dispositivos pedagógicos trabalharam para a reprodução desse sujeito ideal, ao criar também seu duplo negativo.

Fonte: trechos da orelha do livro.

Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais

Organizador: Tomaz Tadeu da Silva

Editora/Ano: Vozes/2000.

Resumo: A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, os três ensaios que o compõem buscam, de diferentes maneiras, traçar os contornos da questão da identidade e da diferença, mas, sobretudo, problematizando-as.

Fonte: trechos da orelha do livro.

SUGESTÕES DE SÍTIOS

GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero

http://www.geerge.com

O GEERGE (Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero) constitui-se em um grupo de docentes e estudantes ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que se dedica a atividades de investigação e ensino. Gênero, sexualidade, etnia, classe, religião, nacionalidade, geração em articulação com a educação, constituem-se no foco da atuação do grupo. Teorizações pós-críticas, particularmente aquelas produzidas nos campos dos Estudos Feministas, Estudos Culturais, Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer são suas referências centrais. Último acesso em: 05/12/2008.

PAGU - Núcleo de Estudos de Gênero

http://www.unicamp.br/pagu/

PAGU – Núcleo de Estudos de Gênero: Funciona desde 1993 como espaço acadêmico de discussão e pesquisas interdisciplinares, propiciando reflexões sobre gênero através de: conferências, debates e seminários; colaboração na criação e funcionamento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, extensão e treinamento que contemplem a problemática de gênero; grupos de estudos; publicação semestral que divulga reflexões teórico-metodológicas, pesquisas, documentos e resenhas relacionados com a problemática de gênero. Último acesso em: 05/12/2008.

NEIM - Núcleo de Estudos Interdiciplinares sobre a Mulher,

http://www.ufba.br/~neim

NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher: Criado em 1983, como um programa da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, por um grupo de pesquisadoras baianas. Propõe-se a realizar e estimular o ensino, a pesquisa e a extensão no campo dos estudos sobre mulher e relações de gênero. Em 1995, já como órgão suplementar, reafirma seu compromisso de contribuir com o processo de superação das desigualdades de gênero e com a formação de uma consciência crítica acerca da importância da mulher na sociedade. Último acesso em: 05/12/2008.

NEPAIDS - Núcleo de Estudos e Prevenção da Aids

http://www.usp.br/nepaids

Núcleo de Estudos e Prevenção da Aids – NEPAIDS: Este centro de estudos e discussão é produto do esforço de pesquisadores, servidores públicos e representantes de ONG's que trabalham com a infecção primária ou secundária da Aids, reunidos desde 1991 para pensar e agir sobre o impacto psicossocial da Aids, as questões éticas e de Direitos Humanos, envolvidas com a análise dos rumos da epidemia; a comunicação e a educação relativa à sua prevenção. Último acesso em: 05/12/2008.

NUER - Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas

http://www.cfh.ufsc.br/~nuer

NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas: Está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Promove intercâmbios científicos e desenvolve pesquisas sobre identidade e fronteiras, cultura urbana, expressões estéticas, religião, etnias e violência, entre outros. Surgiu em 1986, a partir de um projeto de pesquisa sobre populações negras e territorialidade em Santa Catarina. Último acesso em: 05/12/2008.

Portal educacional do governo do Estado do Paraná

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/index.php

Portal educacional do governo do Estado do Paraná. Último acesso em: 05/12/2008.

Portal da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná

http://www.saude.pr.gov.br

Portal da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná. Último acesso em: 05/12/2008.

Portal do Ministério da Saúde relacionado à prevenção às DST/Aids

http://www.aids.gov.br

Portal do Ministério da Saúde relacionado à prevenção às DST/Aids. Último acesso em: 05/12/2008.

Programa de Bolsas Afroatitude

http://www.prograd.ufpr.br/afroatitude.htm

O Programa de Bolsas Afroatitude é uma parceria entre as universidades que adotaram políticas afirmativas (como a UFPR), a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Saúde, sendo este último, o responsável pela manutenção dos recursos financeiros do programa.

Na UFPR, o programa Afroatitude pretende beneficiar, durante 12 meses, 50 estudantes cotistas negros que irão participar de projetos de extensão dedicando 20 horas de sua carga horária semanal. Tais projetos serão organizados com base em três temáticas principais: Direitos Humanos, Estudos Afro-Brasileiros e Prevenção a DST/Aids. Último acesso em: 05/12/2008.

Sempreviva Organização Feminista

http://www.sof.org.br

SOF – Sempreviva Organização Feminista: Organização não-governamental feminista em funcionamento desde 1963, com sede na cidade de São Paulo e atuação em âmbito nacional. Seu objetivo é contribuir na construção de uma política feminista articulada ao projeto democrático-popular, que esteja presente na formulação de propostas e nos processos organizativos e de luta dos movimentos sociais. Esta política deve transformar as relações de gênero e favorecer a autodeterminação das mulheres. Os temas mais importantes são as relações sociais de gênero, as políticas públicas de gênero, a saúde da mulher e os direitos reprodutivos. Último acesso em: 05/12/2008.

Marcha Mundial das Mulheres

http://www.sof.org.br/marcha

A Marcha Mundial das Mulheres é uma ação do movimento feminista internacional de luta contra a pobreza e a violência sexista. Sua primeira etapa foi uma campanha entre 8 de março e 17 de outubro de 2000. Aderiram à Marcha 6000 grupos de 159 países e territórios. As manifestações de encerramento desta primeira fase da Marcha no dia 17 de outubro de 2000 mobilizaram milhares de mulheres em todo o mundo, nesta ocasião foi entregue a ONU um abaixo assinado com cerca de 5 milhões de assinaturas em apoio às reivindicações da Marcha. Último acesso em: 05/12/2008.

Mulheres negras: do umbigo para o mundo

http://www.mulheresnegras.org

Desde 1999 online, o site “Mulheres negras: do umbigo para o mundo” tem concentrado suas ações no aprimoramento e na apropriação das tecnologias de informação e comunicação em prol da emancipação política, econômica e cultural das mulheres negras brasileiras. Tem como missão colaborar com grupos que apostam na melhoria da qualidade de vida dos afro-brasileiros e, conseqüentemente, de toda a população brasileira. Último acesso em: 05/12/2008.

CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria

http://www.cfemea.org.br

CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que trabalha pela cidadania das mulheres e pela igualdade de gênero. Luta, de forma autônoma e suprapartidária, por uma sociedade e um Estado justos e democráticos.

Fundado no pensamento feminista, o CFEMEA participa ativamente do movimento nacional de mulheres, integra articulações e redes feministas internacionais, especialmente da América Latina, além de participar de diferentes iniciativas para o combate ao racismo. Último acesso em: 05/12/2008.

AGENDE Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento

http://www.agende.org.br

A AGENDE Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento é uma organização feminista da sociedade civil, independente, democrática e pluralista, com finalidade pública e sem fins lucrativos, sediada em Brasília-DF. Criada em 1998, tem como missão consolidar a perspectiva feminista nas agendas política e social, visando ao fortalecimento da cidadania e da democracia.

Sua atuação em âmbito nacional e na América Latina permite o trabalho efetivo com as lutas de gênero e raça, priorizando os direitos humanos, econômicos, sociais e culturais, a implementação de políticas públicas para a igualdade entre mulheres e homens e o cumprimento dos compromissos firmados pelo Estado brasileiro em acordos e conferências internacionais. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.redemulher.org.br

Desenvolvimento de projetos educacionais para a transformação das relações entre homens e mulheres. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.soscorpo.org.br

Organização da sociedade civil, que tem no feminismo a base de sua construção e de sua ação institucional, é uma entidade autônoma que orienta sua prática pelos ideais de liberdade, igualdade e solidariedade. Sediada no estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil, integra movimentos nacionais e internacionais pela eliminação de todas as formas de injustiça, discriminação e exclusão social que historicamente têm marcado a vida das mulheres. Sua missão é contribuir para a democratização da sociedade brasileira através da promoção da igualdade de gênero com justiça social. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.aleitamento.org.br/

Site de informação e educação sobre o aleitamento. Último acesso em: 05/12/2008.

Comissão de Cidadania e Reprodução

http://www.ccr.org.br

Criada em 1991, a CCR (Comissão de Cidadania e Reprodução) reúne profissionais de notório saber das áreas de ciências sociais, médicas, humanas e jurídicas, empenhados em defender o direito à liberdade e dignidade de cidadãs e cidadãos nos campos da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos. Desde 1996, recebendo também apoio da Fundação Ford, vem publicando o boletim Olhar sobre a Mídia, produto da análise das notícias sobre saúde reprodutiva e sexualidade veiculadas em grandes jornais do país. Último acesso em: 05/12/2008.

Rede Internacional em Defesa pelo Direito de Amamentação

http://www.ibfan.org.br/

Rede Internacional em Defesa pelo Direito de Amamentação A IBFAN é uma rede de pessoas ou grupos que trabalham para a melhoria da nutrição e saúde infantil. A IBFAN está presente em 90 países, com o objetivo de coordenar os esforços de proteção ao aleitamento materno, compartilhar informações e aumentar a consciência mundial sobre a importância da amamentação e os perigos potenciais da alimentação artificial na infância.Último acesso em: 05/12/2008.

Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos

http://www.redesaude.org.br/

A Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos (Rede Saúde) é uma articulação do movimento de mulheres do Brasil, que está completando 10 anos de atividades em 2001. Reúne

hoje 110 instituições filiadas – entre grupos feministas, organizações não-governamentais, núcleos de pesquisa, organizações sindicais/profissionais e conselhos de direitos das mulheres –, além de profissionais de saúde e ativistas feministas, que desenvolvem trabalhos políticos e de pesquisa nas áreas de saúde das mulheres e de direitos reprodutivos. Último acesso em: 05/12/2008.

Casa de Cultura da Mulher Negra

http://www.cantinho.com/ccmnegra/entrar.htm

Casa de Cultura da Mulher Negra: Inaugurada em 30 de junho de 1990, em Santos/SP. Desde 1991, a CCMN oferece assistência jurídica a mulheres e crianças vítimas de violência doméstica/sexual, além de assistir homens, mulheres e crianças negras em caso de racismo. Oferece desde 1993, aconselhamento psicológico para mulheres e crianças assistidas pelo serviço jurídico da CCMN. Em caso de racismo, esse aconselhamento psicológico é oferecido também aos homens negros. Último acesso em: 05/12/2008.

Cemina – Comunicação, Educação e Informação em Gênero

http://www.cemina.org.br

Cemina – Comunicação, Educação e Informação em Gênero: Instituição que busca dar voz e vez às mulheres através de com seus projetos e atividades que usam o rádio. A alia o potencial educativo e mobilizador do rádio, em sintonia com os direitos humanos, igualdade de gênero, saúde da mulher, meio ambiente e juventude, tem agora a Internet como aliada. Viajando em suas páginas você entra em contato com nossos projetos, ouve o programa Fala Mulher e conhece a Rede de Mulheres no Rádio. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.criola.org.br/

Instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, conduzida por mulheres negras de diferentes formações, voltada para o trabalho com mulheres, adolescentes e meninas negras basicamente do Rio de Janeiro. Objetivo: instrumentalização destas para o enfrentamento do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.falapreta.org.br/

Organização fundada em abril de 1997, resulta de dez anos de experiência no trato das questões de sexualidade e saúde reprodutiva com recorte étnico/racial e de gênero. Tem como meta fundamental a defesa dos direitos humanos e da cidadania da população negra, visando o acesso à educação e capacitação de recursos humanos e à qualidade de vida através de padrões sustentáveis de produção e consumo e serviços adequados de saúde, saneamento básico, habitação e transporte que resultem em um ambiente saudável. Último acesso em: 05/12/2008.

Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

http://www.fase.org.br

A FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) é uma organização não-governamental de educação e de desenvolvimento, sem fins lucrativos, que atua em 10 estados da Federação. É uma entidade de intervenção social a partir de uma perspectiva de melhoria das condições de vida da população, do fortalecimento das organizações da sociedade civil, da ampliação da democracia e da sustentabilidade do desenvolvimento. Último acesso em: 05/12/2008.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra

http://www.geledes.org.br

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra: Criada em 30/04/1988, organização política inspirada originalmente numa forma de sociedade secreta feminina, atualizada à luz das necessidades contemporâneas das mulheres negras. Objetivo: combate ao racismo, ao sexismo e a valorização e promoção das mulheres negras em particular e da comunidade negra no geral. Último acesso em: 05/12/2008.

Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero

http://www.themis.org.br

Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero

Missão: ampliação das condições de acesso das mulheres à justiça, através da construção de novos mecanismos de defesa e promoção de seus direitos. Último acesso em: 05/12/2008.

Rede Mulher de Educação

http://www.redemulher.org.br

Rede Mulher de Educação: Organização não-governamental, sem fins lucrativos e sem qualquer vínculo institucional, político, partidário ou religioso. Rede de educação popular dirigida a mulheres e homens interessadas/os em relações humanas sem dominação/subordinação de nenhum tipo. Desenvolve projetos e/ou atividades de educação, encaminhados através da sede, dos Pontos Focais (ONGs), de parcerias/convênios e com as sócias-educadoras. As formas de atuação se efetivam através da Educação Presencial (cursos, laboratórios e seminários), Educação a Distância (Informativo Cunhary, homepage, banco de dados e serviço de interconexões) e Articulação (com outras redes e instituições, em nível nacional internacional). Último acesso em: 05/12/2008.

Biblioteca Virtual Mulher - BVM

http://www.prossiga.br/bvmulher/cedim/

Biblioteca Virtual Mulher - BVM, do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher – CEDIM/RJ, é um site especializado no tema Mulher e Relações de Gênero. Nela, encontram-se selecionadas as informações existentes na Internet – do Brasil e do Exterior – sobre saúde, violência, trabalho, cultura, direitos e cidadania, educação e poder e participação política. Último acesso em: 05/12/2008.

CEPIA – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação

http://www.cepia.org.br

CEPIA – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação: Organização não governamental, sem fins lucrativos, voltada para a execução de projetos que contribuam para a ampliação e efetivação dos direitos humanos e o fortalecimento da cidadania especialmente dos grupos que, na história de nosso país, vêm sendo tradicionalmente excluídos de seu exercício. Trabalhando com a perspectiva de gênero e no marco dos direitos humanos, a Cepia tem privilegiado em sua atuação as áreas da saúde, dos direitos reprodutivos e sexuais, da violência e do acesso à justiça, da pobreza e do trabalho. Último acesso em: 05/12/2008.

Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana

http://www.ecos.org.br

Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana: Estruturada em 1989, tendo como objetivo principal trabalhar com sexualidade e saúde reprodutiva junto ao público adolescente. Alguns dos/as profissionais envolvidos em sua fundação, além de terem participado ativamente do movimento de mulheres, tinham também se dedicado anteriormente a atividades de pesquisa, intervenção e produção de materiais educativos na Fundação Carlos Chagas. Os/As demais integrantes, trouxeram suas experiências do setor privado, da universidade, de áreas governamentais e da área da administração. Último acesso em: 05/12/2008.

GEMDER Gênero, Mulher e Desenvolvimento regional

http://www.gemder.org.br

A GEMDER Gênero, Mulher e Desenvolvimento regional – é uma associação feminista sem fins lucrativos. Tem por objetivo desenvolver estudos, pesquisas, assessorias, consultorias, promoção de eventos e outras ações políticas e educativas que garantam a construção da cidadania feminina e o desenvolvimento social com equidade. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.meucorpo.com.br

Educação sexual especificamente para mulheres. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.instituto-h-ellis.com.br/unidade%5Ffreicaneca/

Artigos sobre sexualidade humana e relacionamentos, disfunção erétil, frigidez, impotência, terapia, monogamia, sexo, DST, análise de filmes e novelas e serviço de informações gratuito. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.adolescencia.org.br

Descrição: Dúvidas sobre a adolescência e informações sobre saúde, DST, AIDS. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.cnte.org.br

Discussão sobre as relações entre os gêneros e as questões sindicais na educação.Último acesso em: 05/12/2008.

APP - Coletivo de Gênero

www.app.com.br/portalapp/coletivos_conteudo.php?edicao=3

Coletivo de discussão sobre as relações entre os gêneros e a luta de classes no campo educativo. Último acesso em: 05/12/2008.

http://www.unb.br/ih/his/gefem/

Revista digital feminista. Último acesso em: 05/12/2008.